

Министерство образования и науки РФ
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
Институт педагогики и психологии детства
Кафедра педагогики и психологии детства

**Условия снижения школьной тревожности
у младших школьников**

Выпускная квалификационная работа

Квалификационная работа
допущена к защите
Зав. кафедрой Е.В. Коротаева

Исполнитель:
Ряпосова Александра Александровна,
обучающийся БН51-z группы

дата

подпись

подпись

Научный руководитель:
Емельянова Марина Николаевна,
кандидат пед. наук, доцент

подпись

Екатеринбург 2017

СОДЕРЖАНИЕ

СОДЕРЖАНИЕ	2
ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ШКОЛЬНАЯ ТРЕВОЖНОСТЬ КАК ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА.....	7
1.1. Исследование тревожности в отечественной и зарубежной литературе	7
1.2. Причины школьной тревожности у детей	17
1.3. Организация и методы исследования тревожности у детей с повышенной школьной тревожностью	28
ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ПОИСКОВАЯ РАБОТА ПО СНИЖЕНИЮ ШКОЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	36
2.1. Исследование школьной тревожности младших школьников на начало учебного года	36
2.2. Практическая работа по снижению школьной тревожности у младших школьников	45
2.3. Результаты диагностики школьной тревожности младших школьников на конец учебного года	60
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	69
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	74
ПРИЛОЖЕНИЕ 1	79
ПРИЛОЖЕНИЕ 2	83
ПРИЛОЖЕНИЕ 3	90

ВВЕДЕНИЕ

Современные научные знания показывают повышение заинтересованности психологов к проблеме тревожности личности.

«Тревожность - распространённый психологический феномен нашего времени. Она является частым симптомом неврозов и функционального психоза, а также входит в список других заболеваний или является пусковым механизмом расстройства эмоциональной сферы личности» [57, с.28].

В заключительный период немалый интерес уделяется процессам развития тревожных состояний в условиях школы. Возросло количество тревожных учеников, они выделяются высоким беспокойством, неуверенностью, психологической неустойчивостью.

Главными причинами школьной тревожности являются конфликты между потребностями ребенка и требованиями родителей и педагогов, конфликт воспитательной системы школы, требования, не соответствующие психофизиологическому развитию ребёнка.

Именно тревожность, как подмечают практические психологи, и многочисленные ученые, находится в основе ряда психологических проблем, в том числе многих нарушений психического развития.

В своём труде я хочу исследовать феномен тревожности у детей, найти способы преодоления тревожности у ребят с повышенной школьной тревожностью.

Так как сегодняшние дети развиваются в обществе, абсолютном противоречий, переходное положение нашего окружения содействует отклоняющемуся эмоциональному развитию личности. Наиболее общим признаком эмоционального неблагополучия является тревожность.

Актуальность исследования определена ростом количества беспокойных ребят, отличающихся повышенным беспокойством, неуверенностью, эмоциональной неустойчивостью.

Тревожные дети отличаются страхами и тревогой, возникающими у них, причем в тех ситуациях, в которых ребенку ничего не грозит. Они отличаются особой чувствительностью, мнительностью и впечатлительностью. Нередко они также характеризуются низкой самооценкой, в связи, с чем у них возникает ожидание неблагополучия со стороны окружающих.

Повышенная тревожность мешает общению, т.е. взаимодействию в системе «ребенок - ребенок», «ребенок - взрослый», формированию навыков учебной деятельности.

В частности, непрерывное чувство тревожности никак не предоставляет возможности формированию контрольно - оценочной деятельности, которая является одной из ключевых элементов учебной деятельности. Кроме того, повышенная тревожность оказывает содействие блокировке психосоматических систем организма, не дает возможности продуктивно действовать на уроке.

Состояние научной разработанности проблемы исследования. Проблема тревожности является предметом исследования в различных отраслях психологической науки на протяжении последних десятилетий.

В нашей стране тревожность стала активно изучаться в 60 - 70 гг. XX века, это говорит о том, что многоплановое психологическое исследование проблемы тревожности в отечественной психологии только начинается. Отдельные вопросы изучения тревожности привлекали внимание многих авторов, найдя отражение в ряде работ отечественных психологов: Г.Г. Аракелова, А.В. Микляевой, А.М. Прихожан, П.В. Румянцевой, и других. Среди зарубежных психологов, занимающихся вопросами исследования тревожности можно отметить: А. Адлера, К. Изарда, Ч.Д. Спилбергера, Д. Тейлор, З.Фрейда, К. Хорни и других.

Выделяются несколько направлений изучения тревожности:

-тревожность рассматривают как эмоциональное состояние, появляющееся в рамках стрессовых ситуаций (В.С. Мерлин, В.В. Суворова);

-тревожность рассматривают как депривацию жизненных потребностей (Р. Вудвортс, Д. Доллард, Н.Д. Левитов, В.С. Мерлин и др.), как вид мотивации (Н. Миллер, О. Маурер, Д. Тейлор) и как ведущий фактор развития личности (М. Кляйн, Г. Салливан, З. Фрейд, К. Хорни и др.);

-тревожность рассматривают как свойство и состояние личности (В.М. Астапов, А.И. Захаров, Н.В. Имедадзе, Р. Кэттел, Р. Лазарус, А.М. Прихожан, Ч.Д. Спилбергер, И. Шейер, Ю.А. Ханин);

-тревожность рассматривают как комплекс, представляющий собой комбинацию страха с другими базовыми чувствами - страданием, гневом, виной, стыдом и интересом (К. Изард);

-тревожность рассматривают как индивидуальное психодинамическое свойство, характеризующееся направленностью на ожидание угрозы (В.С. Мерлин, Я. Стреляу).

Ученые отмечают увеличение числа тревожных ребят младшего школьного возраста. Тревожность стала глубинной и личностной, поменялись формы её проявления.

Таким образом, **актуальность исследования** тревожности детей младшего школьного возраста диктуется необходимостью углубленного исследования проблемы.

Цель исследования заключается в поиске и теоретическом обосновании педагогических условий, способствующих снижению школьной тревожности, а также апробации их в учебном процессе начальной школы.

Объект исследования - процесс снижения школьной тревожности младших школьников.

Предмет исследования - условия, способствующие снижению школьной тревожности у учащихся начальной школы.

Задачи исследования:

-Изучить психолого-педагогическую и методическую литературу по теме исследования;

-Определить показатели школьной тревожности и подобрать в соответствии с ними диагностические методики;

-Провести диагностику школьной тревожности учащихся первого класса и спроектировать коррекционно-развивающую работу (в индивидуальной или групповой форме);

-В середине учебного года осуществить повторную диагностику уровня тревожности учащихся, позволяющую оценить эффективность коррекционно-развивающей работы.

Гипотеза исследования: школьная тревожность понизится, если учитель создаст учащимся следующие педагогические условия:

-С детьми систематически будут проводиться адаптационные классные часы;

-С учителями, работающими в первых классах, проводится семинар по проблемам школьной адаптации, анализу причин дезадаптации, причин школьной тревожности и поиск способов налаживания межличностных отношений в системе «учитель - ученик» и «учитель - родитель»;

-На уроках учитель использует методы психологической поддержки учащихся.

Методы исследования:

-Анализ научно - методической литературы по проблеме исследования;

-Тест школьной тревожности Филлипса;

-Сравнительный анализ результатов диагностики школьной тревожности в начале и в конце учебного года.

База исследования: Муниципальное автономное образовательное учреждение средняя общеобразовательная школа №5 города Карпинска, Свердловской области.

ГЛАВА 1. ШКОЛЬНАЯ ТРЕВОЖНОСТЬ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

1.1. Исследование тревожности в отечественной и зарубежной литературе

В литературе по психологии встречается довольно немалое число определений тревожности, однако большая часть исследователей соглашались во мнении, чтобы рассматривать его отдельно как индивидуальную характеристику с учетом переходного состояния и динамики, и как ситуативное явление.

Тревожность это «переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагополучия, с предчувствием грозящей опасности»[38, с. 7]. Тревожность различается как устойчивое свойство, черта личности или темперамента, и как эмоциональное состояние человека. Тревожность «постоянно или ситуативно проявляемое свойство человека находиться в состоянии беспокойства, испытывать страх и тревогу в специфических социальных ситуациях» [32, с. 23].

По определению А.В. Петровского: «Тревожность - склонность индивида к переживанию тревоги, характеризующаяся низким порогом возникновения реакции тревоги, один из основных параметров индивидуальных различий» [36, с. 59]. Тревожность может быть повышена при нервно-психических, соматических заболеваниях, также у здоровых людей, переживающих, последствия психических травм, у лиц с отклоняющимся субъективным проявлением неблагополучия личности.

Современные изучения тревожности сориентированы на различие ситуативной тревожности, связанной с конкретной внешней обстановкой, и личностной тревожности, которая есть неизменное свойство личности, а также на создание методов анализа тревожности, как результата взаимодействия личности и окружения.

Г.Г. Аракелов, Н.Е. Лысенко, Е.Е. Шотт, в свою очередь, отмечают, что тревожность это «многозначный психологический термин, который описывают как определенное состояние индивидов в ограниченный момент времени, так и устойчивое свойство любого человека»[3, с. 13]. Анализ литературы за последнее время предоставляет возможность исследовать тревожность с разных точек зрения, допуская утверждение о том, что повышенная тревожность наступает и осуществляется в результате сложного взаимодействия аффективных, когнитивных, и поведенческих реакций, вызываемых при воздействии на человека разнообразными стрессами.

Тревожность - как черта личности, связана с «генетически детерминированными свойствами действующего мозга человека»[3, с. 15], влëкшая за собой постоянно повышенное чувство эмоционального возбуждения, тревоги. Иная проблема тревожности - психофизиологическая. Исследование тревоги изучается по физиологическим и психологическим характеристикам личности, обуславливающим степень данного состояния. Многие авторы считают, что тревога есть одна из составных частей состояния сильного психического напряжения - стресса. Отечественные психологи, определяют «стресс» множеством различных толкований.

В.В. Суворова исследовала стресс, полученный в лабораторных условиях. По мнению Суворовой, стресс - как «состояние, возникающее в экстремальных условиях, очень трудных и неприятных для человека»[48, с. 29]. В.С. Мерлин определяет стресс, как психологическое, а не нервное напряжение, возникающее в «крайне трудной ситуации».

Несмотря на большое число объяснений этого определения, все авторы имеют схожесть в одном: стресс - это избыточное, излишнее напряжение нервной системы, наступающее в сложных, неразрешимых ситуациях. Стресс нельзя сравнивать с тревожностью в силу того что, что стресс обусловлен настоящими трудностями, а тревожность имеет возможность выражаться в их неимении. Стресс и тревожность - состояния разные. В случае если стресс - это чрезмерное напряжение нервной системы,

то для тревожности подобная сила напряжения не характерна. Стресс у человека сопровождается эмоциональным неблагополучием, выражающемся в тревоге, растерянности, беспокойстве, нерешительности, боязни. Однако данная тревога всегда обоснованна, оправданна, так как связана с реальными трудностями. Таким образом, можно подтвердить, что стресс содержит в себе тревогу. Тревога может быть разной в зависимости от того, с кого субъект ожидает неприятности: от себя, своей несостоятельности, с объективных обстоятельств или же других людей.

С точки зрения физиологических особенностей нервной системы подход к объяснению склонностей к тревоге также можно найти у отечественных специалистов по психологии. В лаборатории И.П. Павлова, было обнаружено, что «нервный срыв под действием внешних раздражителей происходит у слабого типа, затем у возбудимого типа и меньше всего подвержены срывам животные с сильным уравновешенным типом с хорошей подвижностью» [34, с. 48].

Данные Б.М. Теплова также указывают на связь состояния тревоги с силой нервной системы. Высказанные Тепловым предположения об обратной корреляции силы и восприимчивости нервной системы, нашло экспериментальное подтверждение в исследованиях В.Д. Небылицина. Он выдвигает гипотезу о «более высоком уровне тревожности со слабым типом нервной системы» [32, с.17].

Особое внимание представляет исследование В.А. Бакеева, проведенное под руководством А.В. Петровского, где тревожность рассматривалась в связи с изучением психологических «механизмов внушаемости» [7]. Уровень тревожности у испытуемых измерялся теми же методиками, которыми пользовался В. В. Белоус (испытание тревожности В.В. Белоус проводил двумя путями – физиологическим и психологическим.)

В основе отрицательных форм поведения заключено: беспокойство, растерянность, эмоциональное переживание, неуверенность за свое благополучие. Индивиды с высокой тревожностью предрасположены

воспринимать угрозу собственной самооценке и жизнедеятельности в безмерном диапазоне ситуаций и реагировать очень обострённо, выраженным состоянием тревожности. Поведение повышенно-тревожных людей в деятельности направленной на достижение успехов, имеет следующие характерные черты: высоко-тревожные индивиды эмоционально острее реагируют на вести о неудачах, нежели низко-тревожные. Боязнь неуспеха - присущая черта людей с высокой тревожностью. Боязнь у них преобладает над стремлением к достижению успеха. Мотивация достижения успехов преобладает у низко-тревожных людей. Для высоко-тревожных людей стимулирующей силой обладает сообщение об успехе, победе, нежели о неудаче. И наоборот, низко-тревожных людей значительно стимулирует сообщение о неуспехе.

Деятельность человека в определённой ситуации зависит не только от самой ситуации, от наличия или же неимения личностной тревожности, однако и от ситуационной тревожности, появляющейся у данного человека в данной ситуации под воздействием складывающихся условий.

Воздействие сложившейся ситуации, собственные потребности, мысли и чувства человека, особенности личностной тревожности определяют «когнитивную (познавательную) оценку» им возникшей ситуации. Это восприятие, в свою очередь, вызывает определенные эмоции «активизация работы автономной нервной системы и усиление состояния ситуационной тревожности вместе с ожиданиями возможной неудачи»[14]. Вся данная информация, через нервные механизмы обратной связи передается в кору головного мозга человека, воздействуя на мысли, потребности и чувства.

Та же когнитивная оценка ситуации одновременно и автоматически приводит реакцию организма на угрожающие стимулы, что приводит к появлению противодействия, соответствующих ответных реакций, обращенных на уменьшение появившейся ситуационной тревожности. Результат всего этого сказывается на деятельности, выполняемой индивидом.

Деятельность находится в прямой зависимости от состояния тревожности, какое не удалось побороть с помощью предпринятых ответных реакций и контрмер, а также адекватной когнитивной оценки ситуации. Таким образом, деятельность человека в порождающей тревожность ситуации непринуждённо находится в зависимости от силы ситуационной тревожности, действенности контрмер, совершенных для её снижения, точности когнитивной оценки ситуации.

Многие представители психоанализа зарубежных стран рассматривали тревожность как врожденное свойство личности, как изначально присущее человеку состояние. Зигмунд Фрейд, основатель психоанализа, утверждал, что «человек имеет несколько врожденных влечений инстинктов, которые являются движущей силой поведения человека, определяют его настроение»[51, с. 32]. Фрейд считал, что столкновение социальных запретов с биологическими влечениями порождает неврозы и тревожность. Драма психической жизни индивида начинается с рождения и продолжается всю жизнь.

Естественный выход из этого положения Фрейд видит в направлении энергии на другие жизненные цели: производственные и творческие.

В индивидуальной психологии А. Адлер предлагает новый взгляд на происхождение неврозов. По мнению Адлера, в основе невроза лежат такие механизмы, как боязнь жизни, страх, боязнь трудностей, а также стремление к определенной позиции в группе людей, которую индивид в силу каких-либо индивидуальных особенностей или социальных условий не может добиться[1]. В основе невроза лежат ситуации, в которых человек в силу тех или иных обстоятельств, в той или иной мере испытывает чувство тревоги.

Чувство неполноценности имеет возможность возникнуть от субъективного ощущения физической беспомощности или каких-либо недостатков организма, либо от тех психических свойств и качеств личности, которые препятствуют удовлетворить потребности в общении. Потребность в общении - это в то же время необходимость принадлежать к группе. Чувство

неполноценности, неспособности к чему - либо приносит человеку определенные мучения, и он стремится избавиться от него либо путем компенсации, либо капитуляцией, отказом от желаний. В первом случае, индивид направляет всю энергию в преодоление своей неполноценности. Те, которые своих трудностей не поняли, и у кого энергия была направлена на себя, переносят неудачу. Стремясь к превосходству, индивид вырабатывает «способ жизни» линию жизни и поведения. Сейчас к 4-5 годам у ребенка может возникнуть чувство неприспособленности, неудачливости, неполноценности, которые имеют все шансы привести к тому, что в будущем человек потерпит поражение. Адлер выдвигает три условия, которые могут послужить причиной к возникновению у ребенка неправильной позиции и стиля жизни:

1) Органическая, физиологическая неполноценность организма. Дети с данными несовершенствами бывают полностью заняты собой, если ни один человек их не отвлечет, никак не заинтересует прочими людьми. Сопоставление себя с остальными приводит этих детей к чувству неполноценности, приниженности, страданию, такое чувство имеет возможность увеличиваться по причине насмешек товарищей, в особенности данное чувство возрастает в сложных ситуациях, где такой ребенок будет себя чувствовать хуже, нежели обычный ребенок. Однако сама по себе неполноценность никак не является болезнетворной. Даже нездоровый ребенок чувствует способность скорректировать ситуацию. Результат находится в зависимости от творческой силы индивидуума, который имеет возможность иметь разную силу и по-разному проявляться, но всегда определяющей целью. Адлер был первым, кто описал трудности и тревогу ребенка, связанные с недостаточностью органов, и искал пути их преодоления.

2) Избалованность. Появление привычки все получать, ничего не предоставляя в замен. Легко доступное превосходство, никак не связанное с преодолением проблем, становится манерой существования. В данном случае

все интересы и заботы также направлены на себя, отсутствует навык общения и помощи людям, заботы о них. Единственный способ реакции на трудность – требования к другим людям. Общественность рассматривается подобными детьми равно как враждебное.

3) Отверженность ребенка. Отверженный ребенок не знает, что такое любовь и дружеское сотрудничество. Он не видит друзей и участия. Встречаясь с трудностями, он переоценивает их, а так как не верит в возможность преодолеть их с помощью других и поэтому не и в свои силы. Он не верит, что может заслужить любовь и высокую оценку путем действий, полезных людям. Поэтому он подозрителен и никому не доверяет. У него нет опыта любви к другим, потому что его не любят, и он платит враждебностью. Отсюда необщительность, замкнутость, неспособность к сотрудничеству[1].

Итак, у Адлера в основе неврозов, конфликта личности и тревожности лежит противоречие между «хотеть» и «мочь», вытекающие из стремления к превосходству. Сказав о стремлении к могуществу как изначальной силе, А. Адлер приходит к проблеме общения, т.е. стремление к превосходству не может иметь место без группы людей, в которой может быть осуществлено это превосходство.

Недостатком данной концепции является не сделанное различие между беспокойством адекватным, обоснованным и неадекватным, поэтому четкого представления о тревожности как специфическом состоянии, отличном от других сходных состояний.

Вопрос тревожности стала предметом особого изучения у К. Хорни. В теории Хорни главные источники тревоги и беспокойства личности коренятся не в конфликте между биологическими желаниями и социальными запретами, а являются итогом неправильных человеческих отношений. Хорни насчитывает одиннадцать невротических потребностей: невротическая потребность в привязанности и утверждении, стремление нравиться остальным, быть милым; невротическая необходимость в

«партнере», который исполняет все желания, боясь остаться в одиночестве; невротическая потребность ограничить собственную жизнь узкими рамками, сохраняться незамеченным; невротическая потребность власти над остальными с помощью интеллекта, предвидения; невротическая потребность эксплуатировать других, получать лучшее от них; необходимость в общественном признании либо престиже; необходимость личного почтения. Раздутый образ себя; невротические притязания на личные достижения, потребность превзойти остальных; невротическая потребность в самоудовлетворении и самостоятельности, необходимости ни в ком никак не нуждаться; невротическая потребность в симпатии; невротическая необходимость в превосходстве, идеальности, недостижимости [56, с. 41].

К. Хорни считает, что «при помощи удовлетворения этих потребностей человек стремится избавиться от тревоги, но невротические потребности ненасыщаемы, удовлетворить их нельзя, следовательно, от тревоги нет путей избавления»[56, С.37].

Э. Фромм в отличие от Хорни идет к проблеме психического дискомфорта с позиции исторического формирования общества. Э. Фромм полагает, что в эпоху средневекового общества с его способом производства и классовой структурой человек никак не был свободен, однако он никак не был изолирован и одинок, не чувствовал себя в такой опасности и не чувствовал таких тревог, как при капитализме, потому что он никак не был «отчужден» от вещей, от природы, от людей. Человек был объединен с миром первичными узами, которые Фромм именуется «естественными социальными связями»[54, с.61], имеющимися в первобытном обществе. С увеличением капитализма разрываются первичные сети, возникает свободный человек, оторванный от природы, от людей, в результате чего он ощущает полное чувство неуверенности, бессилия, сомнения, одиночества и волнения. Для того чтобы избавиться от тревоги, порожденной «негативной свободой», человек пытается избавиться от самой этой свободы.

Единственный выход он видит в бегстве от свободы, то есть бегство от самого себя, в попытке забыться и этим заглушить в себе состояние тревоги. Психические механизмы бегства от свободы являются иррациональными, согласно мнению Фромма, они не являются реакцией на окружающие условия, следовательно не в состоянии устранить причины страдания и волнения. Таким образом, тревожность основана на реакции боязни, а страх является врожденной реакцией на определенные ситуации, связанные с сохранением целостности организма.

Корнер и Каган с одной стороны, рассматривают тревогу как врожденную реакцию на опасность, присущую любой личности, с другой стороны ставят степень тревожности человека в зависимость от степени интенсивности обстоятельств (стимулов), вызывающих чувство тревоги, с которыми встречается человек, взаимодействуя с окружающей средой.

А. Лэрсильд, рассматривает состояние страха и тревоги как реакцию субъекта на события, происходящие непосредственно в окружающей обстановке. Разницы между этими явлениями не делается. Беспокойство присуще уже младенцу, когда он слышит громкий звук, испытывает внезапное перемещение или потерю опоры, а также прочие внезапные раздражители, к которым организм оказывается неподготовленным. Однако маленький ребенок остается нечувствительным ко многим стимулам, которые могут его потенциально тревожить в более позднем возрасте.

Иначе рассматривает эмоциональное самочувствие Роджерс. Он определяет личность как «продукт развития человеческого опыта или как результат усвоения общественных форм сознания и поведения»[43, с.19].

При взаимодействии ребёнка с окружающей средой у него появляется самооценка, представление о самом себе. Отдельные восприятия остаются непроверенными, и это приводит, к неадекватному поведению, приносящему ему вред и формируется тревожность. Есть явления, которые лежат ниже уровня сознания, и в случае если эти действия носят опасный характер для личности, в таком случае они могут быть восприняты интуитивно еще до

того, как они осознанны. Это может спровоцировать вегетативную реакцию, сердцебиение, что сознательно воспринимается равно как волнение, тревога, а человек никак не в состоянии дать оценку причине беспокойства. Основной конфликт личности и основную тревогу Роджерс выводит из соотношения двух концепций личности: сознательной и бессознательной. В случае если между этими системами существует абсолютное согласие, в таком случае у человека превосходное самочувствие, он удовлетворен собой, безмятежен. И, наоборот, при нарушении согласованности меж двумя системами появляются всевозможного рода тревога, беспокойство и взволнованность. Таким образом, драма конфликта в теории Роджерса переносится от плоскости «биосоцио» в плоскость, возникающую в процессе жизни индивида между его представлениями о себе, сформировавшегося в результате прошлого опыта и данного опыта, который он продолжает приобретать. Данное противоречие главный источник тревожности.

Проанализировав и систематизировав рассмотренные ранее теории, можно сделать заключения о том, что в понимании природы тревожности можно проследить два подхода понимание тревожности, как изначально присущее человеку качество, и понимание тревожности равно как реакцию на враждебный человеку внешний мир, то есть выведение тревожности из общественных условий жизни. Тем не менее, несмотря на принципиальное различие между пониманием тревожности как биологической или же социальной, мы не можем разделить авторов по этому принципу. Эти две точки зрения непрерывно сливаются, смешиваются у многих авторов. Так, Хорни считает тревогу изначально свойством, «основной тревогой», тем не менее, акцентируют внимание и ее социальное происхождение, ее зависимость от условий формирования в раннем детстве. Наоборот, Фромм стоит на других социальных позициях, в то же время полагает, что тревога возникает в следствии нарушения «естественных социальных связей», «первичных уз». Тогда тревога является результатом вторжения социального в биологическое. Это же рассматривает Фрейд, согласно его суждению,

происходит разрушение «естественных связей». Такое смешение социального и биологического в понимании тревожности мы наблюдаем у других авторов. Помимо отсутствия четкости в понимании природы тревожности у всех авторов, несмотря на бесконечные частные различия, существует еще одна общая черта: никто не делает различия между объективно обоснованной тревожностью и тревожностью неадекватной. Таким образом, если рассматривать тревогу либо тревожность как состояние, переживание, или как более или менее устойчивую особенность личности, то несущественно, насколько она адекватна ситуации. Переживание обоснованной тревоги не отличается от необоснованного волнения. Субъективно же состояния равны. Однако объективно разница очень сильна. Переживания тревоги в объективно тревожной для субъекта ситуации это адекватная реакция, говорящая о нормальном восприятии мира, хорошей социализации и правильном формировании личности. Такое переживание не является показателем тревожности субъекта. Переживание же тревоги без достаточных оснований означает, что восприятие мира является искаженным, неадекватным. Адекватные отношения с обществом нарушаются. В этом случае речь идет о тревожности как особом свойстве человека, особом виде неадекватности.

1.2. Причины школьной тревожности у детей младшего школьного возраста

Исходя из общетеоретических представлений о сущности тревоги как психического состояния и тревожности как психического свойства далее мы подробно рассмотрим специфику тревожности в детском возрасте и ее особое проявление – школьную тревожность.

Тревожность имеет психически выраженную возрастную специфику, раскрывающуюся в ее содержании, происхождении, формах проявления и компенсации (восполнения). Для каждого возраста существуют

определенные области действительности, которые вызывают повышенную тревожность у большинства детей, вне зависимости от реальной угрозы. Эти «возрастные пики тревожности» детерминированы возрастными задачами развития[37, с191]. Рассмотрим специфику младшего школьного возраста.

Младшим школьным возрастом считается возраст от 6 - 7 до 10 - 11 лет, что соответствует годам обучения в начальных классах. В младшем школьном возрасте закладываются основы нравственного поведения, усваиваются моральные нормы и правила поведения, формируется общественная направленность личности.

Общими причинами возникновения тревожности у детей школьного возраста являются:

- «внутриличностные конфликты», прежде всего, связанные с оценкой собственной успешности в различных сферах деятельности[26];

- нарушения внутрисемейного (неадекватные ожидания со стороны родителей) или внутришкольного взаимодействия (смена школьного коллектива), также взаимодействия со сверстниками (непринятие детским коллективом);

- боязнь школы (школьный невроз);

- учебные перегрузки;

- повышенный уровень сложности учебных программ, не соответствующих уровню развития детей, что особенно характерно для «престижных школ», где, по данным исследований, дети гораздо тревожнее, чем в обычных общеобразовательных школах[49], при этом, чем сложнее программа, тем сильнее выражено дезорганизирующее влияние тревожности[21];

- недостаточный уровень развития высших психических функций учащихся, педагогическая запущенность, недостаточное профессиональное владение навыками подачи материала или педагогического общения у учителя. Психологический синдром «хронической неуспешности» складывается в младшем школьном возрасте. Основная особенность

психологического профиля такого ребенка - высокая тревожность, вызванная разногласиями между ожиданиями взрослых и достижениями ребенка[12].

Также тревога существует на бессознательном уровне, проявляясь в виде соматических симптомов, связанных с серьезным внутриличностным конфликтом перед посещением учебного заведения (рвота, головная боль, повышенная температура и т. п.)[40].

Чаще всего тревожность формируется, когда ребенок находится в состоянии конфликта, активизированного негативными требованиями, которые могут поставить его в униженное или зависимое положение, а также неадекватными, чаще всего завышенными требованиями; противоречивыми требованиями, которые предъявляются к ребенку родителями или школой.

У младших школьников тревожность является результатом фрустрации, потребности в надежности, защищенности и безопасности со стороны ближайшего окружения. Таким образом, тревожность в этой возрастной группе представляет собой функцию нарушения отношений с близкими взрослыми. В младшем школьном возрасте тревога вызывает только дезорганизирующий эффект[36]. Ребенок непрерывно стремится контролировать себя, собственные действия, опасаясь совершить ошибку (тревожный гиперконтроль), что всегда приводит к нарушению соответствующей деятельности.

Школьная тревожность - понятие довольно широкое, охватывающее множество аспектов устойчивого школьного эмоционального неблагополучия. Ребенок постоянно чувствует собственную неадекватность, неполноценность, никак не уверен в точности собственного действия, своих решений.

Результатом взаимодействия личности с ситуацией является школьная тревожность. Это отличный от других, вид тревожности, характерный для определенного рода ситуаций взаимодействия ребенка со всевозможными компонентами школьной образовательной среды.

В школьном возрасте чувство волнения неизбежно, потому как познание всегда сопровождается тревогой. Познание - это всегда открытие чего-либо нового, а всё новое скрывает в себе беспокоящую человека неопределенность. Устранить данную тревогу, означает уравнять (устранить) все трудности познания, являющиеся важным условием эффективного усвоения знаний.

Но стоит отметить, что наилучшая учеба в школе возможна только лишь при условии более или менее регулярного переживания тревоги по поводу событий школьной жизни. Интенсивность этого переживания не должна переступать индивидуальную для каждого ребенка «критическую точку», в последствии которой, оно начинает оказывать дезорганизирующее, а никак не мобилизирующее влияние.

Именно усиленное, напряжённое, дезорганизирующее учебную деятельность переживание тревожности рассматривается как системообразующая черта школьной дезадаптации[13].

Отношение между школьной тревожностью и успеваемостью можно проиллюстрировать: на рис. 1 наиболее тревожными детьми оказываются отличники и двоечники[26]. Менее тревожные дети в плане успеваемости, характеризуются большей эмоциональной устойчивостью по сравнению с теми ребятами, которые ориентированы на получение одних лишь «пятерок» или не рассчитывают на оценку выше «тройки».

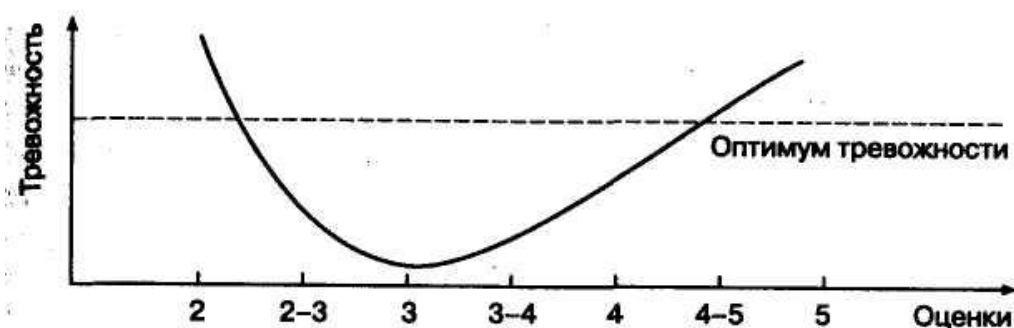


Рис.1. Связь между успеваемостью и школьной тревожностью

Согласно результатам исследований Слепичевой О.А., наиболее высокий уровень школьной тревожности продемонстрировали ребята из классов учителей, приверженцев «рассуждающе - методического» стиля педагогической работы. Эта манера характеризуется в то же время высочайшей требовательностью учителя к успевающим и неуспевающим учащимся, недопустимостью, строгостью к нарушениям дисциплины, склонность переходить от обсуждения конкретных ошибок к оценке личности учащегося рядом высокой методической грамотности. В таких ситуациях у учеников наблюдается отсутствие желания учиться, нет стремления выходить к доске, они боятся ошибиться при устном ответе[45] .

Стремление к уважению и авторитету в глазах одноклассников, родителей, учителей, жажда получить хорошую оценку, оправдывающую затраченные на подготовку усилия и определяют эмоционально - напряженный характер оценочной ситуации, что подкрепляется тем, что тревожность зачастую сопровождается поиском социального одобрения[54].

Каждый ответ на занятии может быть стрессогенным фактором для многих учеников, в том числе наиболее распространенный ответ «с места». Всё это связано с завышенной застенчивостью ребенка, отсутствием необходимых для общения, взаимодействия с находящимися вокруг, навыков или же с чрезвычайной мотивацией «быть хорошим», «быть как можно лучше всех», «быть умным», «получить «пятерку» указывающей на конфликтность самооценки и уже сформированную школьную тревожность. Главным ресурсом мотивации посещения школы являются удачные отношения с одноклассниками[16].

Младший школьный возраст является эмоционально ярким. Это связано с тем, что с поступлением в учебное заведение, расширяется область потенциально беспокойных событий, прежде всего, за счет оценочных ситуаций, обостренных фактором публичности (результат у доски, с места, контрольная работа и т. д.). Принимая во внимание, что данный возраст значителен более сильным возрастным кризисом развития («кризис 7 лет»),

логично, что ребенок 6 - 7 лет становится особенно эмоционально возбудимым, раздражительным, своенравным, что происходит на фоне процесса адаптации к новой роли – роли ученика. Всемирная организация здравоохранения этот период именуется этапом «школьного шока».

Так как тревога представляется присущим элементом адаптационного процесса, больше всего беспокойств по поводу школьной жизни переживают первоклассники. Для них посещение учебных заведений представляет собой сознательно новую форму организации жизни. Школьная тревожность учащихся 1-го класса «персонифицирована» в фигурах отца с матерью: его опасения сосредоточены вокруг нежелания расстроить родных людей. Как правило, после окончания адаптационного периода, продолжительность которого продолжается с 1-го месяца вплоть до полугода, уровень тревожности у многих ребят, для которых данный этап был удачен, нормализуется.

Во втором классе ребенок полностью ориентируется в системе учебной деятельности и школьных требований, это дает основания назвать социально - педагогическую ситуацию его развития стабильной[8]. В целом, ко второму - третьему классу тревожность ниже, чем в первый год школьного обучения.

В то же время, индивидуальное развитие приводит к тому, что спектр возможных причин школьной тревожности расширяется. К числу подобных проблем разрешено отнести:

- неприятности в школе (замечания, наказания, низкие оценки);
- неприятности дома (наказания, требования и волнения родителей);
- боязнь физического насилия (ребята из старших классов отнимают личные вещи, распускают руки и т. д.);
- негативное общение со сверстниками (насмешки, высмеивания, дразнилки).

В общем, повышенная школьная тревожность в младшем школьном возрасте четко рассматривается как показатель школьной дезадаптации, так как не содержит под собой индивидуальных предпосылок.

Школьная тревожность выражается в действии учащихся самыми различными и неожиданными способами, маскируясь под другие проблемы. Согласно сведениям авторов учебного пособия «Диагностика и коррекция тревожности в школьном возрасте», главными диагностическими признаками школьной тревожности являются стесненность при ответах, бездействие на уроках, тревога при замечании со стороны учителя. На переменах тревожный ребенок не способен занять собственное время чем-либо, предпочитает пребывать среди ребят, но не вступает в тесные контакты с ними [11].

Данные описания феноменологии тревожности представляются нам неполными потому, что многие проявления школьной тревожности возрастно - специфичны.

Опираясь на анализы литературы, что посвящена вопросам школьной тревожности, акцентируются несколько всеобщих и возрастно-специфических форм проявления тревожности: чрезмерная старательность при выполнении заданий, ухудшение соматического здоровья, отказ от выполнения субъективно неосуществимых заданий, уклонение идти в учебное заведение (вплоть до регулярных прогулов), нервозность и враждебные проявления (словесная и невербальная агрессия), уменьшение концентрации внимания на заданиях, невнимательность, потеря контроля над физиологическими функциями в стрессогенных ситуациях, боязнь опоздать в школу, боязнь лишиться или испортить школьные вещи, несогласие отвечать на уроке или ответы неслышным, слабым голосом, отказ от контактов с учителями или одноклассниками (либо сведение их к минимальному количеству), важность стабильно - высокой школьной оценки, проявление негативизма и демонстративных реакций (прежде всего, в адрес учителей, резкое падение эффективности учебной деятельности в ситуации контроля знаний, как попытка произвести эффект на одноклассников), избегание

вопросов, связанных с собственным будущим, либо проявление показного равнодушия, «уход» в аддитивное поведение, чрезмерная старательность на уроках при выполнении заданий, ночные страхи, связанные с школьной жизнью.

Рассмотрим детальнее признаки школьной тревожности, являющиеся универсальными для любого возраста: ухудшение соматического здоровья ученика, что абсолютно объяснимо с точки зрения теории психосоматики. Тревожные дети очень часто болеют, поэтому вынуждены по этой причине оставаться дома. У них могут возникать беспричинные головные боли, боли в животе, повышение температуры. В особенности часто такие соматические нарушения случаются непосредственно перед контрольными и самостоятельными работами.

В случае недостаточной школьной мотивации чаще всего возникает нежелание идти в школу, что указывает, в первоначальную очередь, о том, что ребенок чувствует себя в школе дискомфортно.

Излишняя старательность при выполнении заданий представляет собой обратную форму проявления школьной тревожности. Ребенок расходует на выполнение домашнего задания большое количество часов в день, отказывается ради этого от прогулок и встреч с товарищами, имеет возможность многократно переписывать классные и домашние работы.

С конфликтностью самооценки связан и следующий универсальный бихевиористический признак школьной тревожности - отказ от выполнения субъективно невыполнимых заданий. В случае если какое - либо упражнение не получается, ребенок может просто перестать пытаться его выполнить. Такое обусловлено описанным ранее механизмом «замкнутого психологического круга». Учащиеся начальной школы, как правило, импульсивно бросают ручку с соответствующим эмоциональным комментарием.

Рассеянность, либо падение концентрации внимания на уроках может рассматриваться как самостоятельный симптом, указывающий на

определенный дефект внимания. Тем не менее, известно, что неспособность вычленить ключевую задачу, сконцентрироваться на ней, стремление, охватить своим вниманием все элементы деятельности, свойственны для тревожных людей (вне зависимости от возраста). В многочисленных случаях частые отвлечения во время урока, только физическое присутствие на уроке характерны для детей, которые подобным образом стремятся избежать вызывающих беспокойство фрагментов школьной среды. В результате они пребывают в мире собственных идей и мыслей, которые не вызывают тревоги, благодаря чему это состояние является для них особенно удобным или постоянно вытесняют тревожащие элементы из поля сознания. Помочь этим детям стать наиболее внимательными - значит помочь им справиться с тревожностью.

Раздражительность и враждебные проявления ребенка зачастую рассматриваются как самостоятельные мишени психологической помощи. Однако во многих случаях они являются только симптомом, свидетельствующим о том, что школьник подвержен школьной тревожности. Агрессивные или же раздраженные реакции могут оказаться способом нивелирования эмоционального дискомфорта, вызванного теми или иными мероприятиями школьной жизни.

Особого внимания заслуживает форма проявления школьной тревожности, как утрата контроля над физиологическими функциями в стрессогенных ситуациях. В первую очередь, данные различные вегетативные реакции в тревожащих ситуациях. К примеру, ребенок способен бледнеть (краснеть), отвечая у доски или с места, чувствовать озноб в коленках или же подсасывание под ложечкой. В ответственные моменты может начаться рвота, легкое головокружение. Тем не менее в начальной школе часто наблюдаются более серьезные формы недостаточного самоконтроля физиологических функций.

Поступление в школу - ответственное событие в жизни ребенка, накладывающее на него обязательство за успешность учебной деятельности

и соблюдение общепризнанных мерок и правил поведения в школе. Одно из таких правил гласит: «Опоздывать на урок нельзя!». Многие учителя применяют к опоздавшим ученикам различные наказания вплоть до того, что просто-напросто не допускают их на урок. Исходя из этого, довольно часто первоклассники боятся пропускать в школе уроки. Данный страх имеет возможность выражаться как вербально (ребенок подгоняет отца с матерью, собирающих его в школу, поторапливает себя, часто задает вопросы сколько времени, прямо выражает свои опасения придти не вовремя, боится вечером заснуть, потому что утром можно проспять), так и невербально (движения убыстрены, беспокойны, он постоянно посматривает на часы до выхода в школу, появляются интонации нетерпения, раздражения, обиды на замешкавшихся родителей).

Другое опасение гиперответственного первоклассника заключается в тревоге за свои школьные принадлежности. Новый портфель, тетради, пенал и учебники - это главные атрибуты приобретенного статуса учащегося, и их лишение сама по себе переживается болезненно. Эта ситуация может осложниться своеобразной позицией отца с матерью, которые настаивают на полной сохранности школьных вещей и всерьез ругающих ребенка за какую-либо потерянную вещь.

Школа занимает такое важное место в жизни первоклассника, что нередко школьные впечатления не прекращают тревожить ребенка и во сне, проявляясь в виде ночных школьных кошмаров, страхов. Ребенку могут видеться во сне ситуации из школьной жизни, которые вызывают эмоциональный дискомфорт. Обобщаясь, школьные страхи могут поддерживать иные страхи, и проявляться через наиболее широкий диапазон пугающих ситуаций и персонажей. Другими словами, учитель как субъект школьного страха имеет возможность быть представлен в сознании ребенка не только напрямую, но и символично, посредством фантастических либо мифических героев.

Ситуативная школьная тревожность первоклассника может проявляться также в минимизации ребенком своего участия в потенциально беспокоящих ситуациях. В случае если тревожность сконцентрирована в основном вокруг ситуации проверки знаний, она может проявляться в том, что ребенок не желает принимать в них участие или старается сделать это более незаметно. В результате, в любой школе можно заметить первоклассника, который при ответе на вопрос учителя говорит очень тихо, (что провоцирует раздражение учителя и тем самым подкрепляет тревожность ребенка), либо просто отказывается отвечать, иногда сопровождая свой отказ бурной эмоциональной реакцией (агрессивными вспышками, слезами).

Практически все перечисленные выше формы проявления школьной тревожности на протяжении дальнейшего обучения в начальной школе сохраняются. Менее типичными становятся только те проявления тревожности, что обусловлены ассимиляцией роли ученика. Однако, включая со 2-го класса, малыш попадает с классической концепцией школьных оценок. Время возникновения данной формы школьной тревожности напрямую связано с традициями конкретной школы. В некоторых школах еще со 2-го полугодия первого класса начинают выставлять оценки. В наших школах, как и в большинстве прочих, оценки начинают получать только второклассники.

Школьная оценка сначала вызывает магический эффект, и ценность положительной оценки на протяжении обучения в начальной школе, а также и на следующих этапах школьного обучения. Оценка является внешним мотиватором учебной деятельности, и со временем лишается своего стимулирующего эффекта, становясь самоцелью[20]. Многих учеников тревожит не сам результат учебной деятельности, расцениваемый по шкале «хорошо знаю - плохо знаю», а ее внешняя оценка. Принципиально не хорошо понять урок, а получить отличную отметку (в случае доминирования мотивации избегания неудач - не получить плохую), причем самыми

разносторонними способами: от зубрежек вплоть до выпрашивания, вымаливания хорошей оценки с слезами на глазах. Подобные явления могут наблюдаться еще в дооценочной жизни первоклассников, которым ставятся разноцветные печати вместо оценок, радостные или печальные рожицы. Иногда, когда подобные отметки вообще не выставляются или выставляются несистематически, тревога детей может увеличиться из-за отсутствия обратной связи.

Подводя итоги феномена школьной тревожности, необходимо отметить следующее:

Школьная тревожность - это специфический вид тревожности, проявляющийся в взаимодействии ребенка с различными компонентами образовательной среды. В ее формировании можно условно акцентировать как ситуативные (связь с компонентами образовательной среды), так и индивидуальные (характер, самооценка) предпосылки.

Школьная тревожность младшего школьника является очевидным признаком затруднений в процессе школьной адаптации.

Повышенная школьная тревожность противостоит эффективной учебной деятельности независимо от того, осознается она ребенком или же нет.

Тревога - неотъемлемая часть учебного процесса, поэтому она не может рассматриваться равно как однозначно отрицательное состояние. Дезорганизующее воздействие на учебную деятельность оказывают только частые беспокойные состояния, которые говорят о нарушении процесса школьной адаптации.

1.3. Организация и методы исследования тревожности у детей с повышенной школьной тревожностью

Анализ феномена школьной тревожности, приведенный в предыдущей главе, показал, что причиной её возникновения могут быть

отношения учащегося к многообразным компонентам образовательной среды, работа по профилактике и коррекции школьной тревожности также должна носить комплексный характер, охватывать различные сферы школьной жизни ребенка. Поскольку, на разных этапах обучения школьная тревожность обуславливается множеством причин, подобная работа должна строиться с учетом возраста учащихся.

Работа школьного психолога предполагает несколько последовательных этапов. Психодиагностический этап. Производится выявление детей, для которых характерна повышенная школьная тревожность. Для этого проводится фронтальная психодиагностика либо в параллелях, которые традиционно считаются проблемными (нестабильность социально-педагогической ситуации, возрастные особенности развития), либо во всех параллелях, если позволяют ресурсы психологической службы школы.

По А.В. Микляевой, П.В. Румянцевой для фронтальной психодиагностики в силу ее массовости, она должна отвечать нижестоящим требованиям[29, С.74]:

Они должны предоставить возможность проведения диагностики в групповом режиме, независимо от возраста испытуемых.

Проведение диагностики не должно занимать большого количества времени.

Полученные результаты должны легко обрабатываться и интерпретироваться.

Методика должна давать максимально объективный материал, относительно независимый от уровня развития рефлексии испытуемых и их стремления соответствовать социально желательным образцам, а также допускать повторные применения.

Результаты должны быть переданы детям в доступной для них форме, в режиме развивающей психодиагностики (важный фактор для

формирования у учащихся мотивации участия в последующих коррекционных, развивающих или профилактических мероприятиях[29].

По результатам фронтальной диагностики определяются учащиеся «группы риска» (учащиеся, для которых характерна повышенная школьная тревожность). С учащимися, которые не попали в «группу риска», проводятся психопрофилактические мероприятия, которые должны, помимо работы с самими учащимися, затрагивать их родителей и педагогов.

Схема работы со школьной тревожностью может быть описана, как показано на рис. 2, с.32.

В преодолении тревожности детей и её профилактике, существенную роль играет обеспечение ребенка необходимым набором способов действий в значимых для него ситуациях, выработка модели поведения эффективной для данного ребенка.

Согласно подходу А.Я. Найна, педагогические условия - это «совокупность объективных возможностей содержания методов, форм и материально-пространственной среды, направленных на решение поставленных в педагогике задач»[31, с. 42].

Учебно-информационные и воспитательные аспекты проблем школьной тревожности связаны с решением нижеследующих задач:

- Воспитание толерантности в коммуникативных ситуациях у учащихся, взаимопомощь, формирование установок на сотрудничество, готовность к разумным компромиссам.

- Привычка заботиться в процессе подготовки к ответу, при самом ответе, при выполнении контрольной работы о своём психофизическом состоянии.

- Формирование у школьников потребности находиться в оптимальном психоэмоциональном состоянии как во время отдыха, так и при выполнении любой работы;

- Вырабатывание коммуникативных компетенций у учащихся: умение грамотно строить общение, правильно разрешать возникающие

противоречия, предупреждать эмоциональные конфликты, управлять развитием коммуникативной ситуации.

-Развитие самообладания у школьников, умения психофизической саморегуляции, которая даст ученику возможность чувствовать себя увереннее при ответах учителю, выполнении контрольных работ.

-Обучение психологическим навыкам эффективного преодоления деструктивных состояний - депрессии, дистресса, дисфории.

-Предоставить индивидуальный подход к учащимся. Необходимость соблюдения щадящего режима и проявление от педагога особого педагогического такта, по отношению к учащимся, с высоким риском нервно-психических срывов, повышенным уровнем тревожности.

Проведение особых мероприятий для участников образовательного процесса (тренинги эмоциональной устойчивости, психологическая разгрузка). Тренинги требуют повышенного внимания школьного психолога. Следующие этапы работы включают: проведение углубленной психодиагностики уровня школьной тревожности. Проведение консультаций с педагогами, родителями для сбора дополнительных данных об эмоциональном статусе ребенка. Также, создание условий, которые способствуют развитию у взрослых мотивации поддержки ребенка во время участия в коррекционно-развивающих мероприятиях. Проведение коррекционно-развивающей работы (в индивидуальной или групповой форме). Осуществление итоговой психодиагностики уровня тревожности учащихся, позволяющей оценить эффективность коррекционно-развивающей работы (диагностика проводится минимум по истечении одного месяца, так как навыки эмоционального самоконтроля должны не только сформироваться в процессе работы, но и ассимилироваться по ее окончании).

Примерные этапы оказания психологической помощи детям с повышенным уровнем тревожности:

-Работа с родителями и педагогами с целью регуляции их помощи ребёнку во время его взаимодействия с психологом.

Если этого требует специфическая ситуация развития тревожности, применительно к индивидуальным особенностям её формирования, то можно провести более глубокое изучение данной проблемы.

-Работа по исправлению существующего психологического фона у тревожных детей будет включать индивидуальную работу с каждым ребёнком, а также коллективные занятия, направленные на актуализацию тревоги, её преобразование и исправление, а также последующая ликвидация.

Следующий этап будет связан с психологической помощью первоклассникам, включающий мероприятия повышения самооценки и подкрепления их уверенности в собственных силах.

Диагностические исследования результатов.

Закрепляющие беседы с родителями и педагогами.

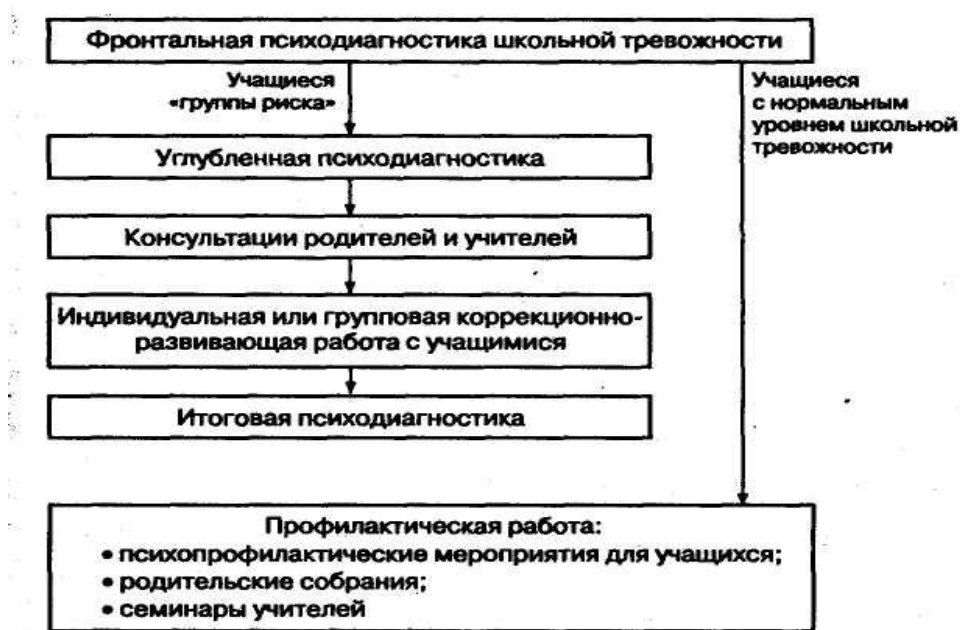


Рис.2. Схема работы со школьной тревожностью

Основное направление в преодолении тревожности у детей – работа с их родителями.

Рекомендации учителю:

При оценивании продуктов учебной деятельности школьников необходимо отказаться от их сравнения с таковыми у других детей. Нужно

обращать внимание на положительные и отрицательные стороны в деятельности учащегося, подчёркивая, что «временные неудачи» с помощью усиленной работы всегда приводят к совершенствованию её результатов.

Похвала как один из стимуляторов учебного процесса должна применяться только в процессе занятости школьника. Не следует её использовать в случаях пассивной учебной деятельности в классе.

Не следует чрезмерно подчёркивать неудачи ребенка на занятиях. Гармоничное соотношение положительных и отрицательных качеств в индивидуальной оценке школьника снижает и предотвращает уровень тревоги и стресса.

Учебный процесс следует совмещать с другими видами деятельности: экскурсии, туристические походы, культурные мероприятия. Совмещение разных видов деятельности может способствовать снижению общего уровня тревоги, а также повышению самооценки школьников.

На психолого-педагогических консилиумах обсуждаются и разрабатываются рекомендации по работе с тревожными детьми и способы понижения этой тревожности, примером которых могут служить следующие:

Проводить серьезные, эмоционально - затратные разговоры с ребенком наедине, а не публично. Не тревожиться самому, не передавать личную тревогу обучающимся. Учить детей адекватно воспринимать действительность, устранять тревогу по поводу событий, которые еще не случились. Уметь аргументировать оценку и отметку, уметь самому признавать право на ошибку, учить детей рефлексии.

Обучение родителей определённым способам преодоления повышенной тревожности у детей. Помощь детям в освоении способов преодоления тревожности (индивидуальное, либо групповое консультирование).

Работа с детьми, ориентированная на выработку и укрепление уверенности в себе, собственных критериев успешности, умения вести себя в трудных ситуациях. При психопрофилактике данная работа должна быть

ориентирована, прежде всего, на оптимизацию областей, связанных «возрастными пиками» тревожности для каждого периода. При психокоррекции, работа должна быть направлена на уязвимые зоны, характерные для конкретного ребенка. Важный элемент работы - выработка индивидуальных действенных моделей поведения в значимых и оценочных ситуациях.

Необходима подготовка детей к новым проблемным ситуациям, снижение неопределенности ситуаций с помощью предварительного ознакомления детей с их содержанием и условиями, обсуждение трудностей, которые могут случиться, обучение конструктивным способам их решения, проведение предварительного проигрывания наиболее значимых ситуаций.

Учебно-информационные и воспитательные аспекты проблем школьной тревожности связаны с решением нижеследующих задач:

- Воспитание толерантности в коммуникативных ситуациях у учащихся, взаимопомощь, формирование установок на сотрудничество, готовность к разумным компромиссам;

- Привычка заботиться в процессе подготовки к ответу, при самом ответе, при выполнении контрольной работы о своём психофизическом состоянии;

- Формирование у школьников потребности находиться в оптимальном психоэмоциональном состоянии как во время отдыха, так и при выполнении любой работы;

- Вырабатывание коммуникативных компетенций у учащихся: умение грамотно строить общение, правильно разрешать возникающие противоречия, предупреждать эмоциональные конфликты, управлять развитием коммуникативной ситуации;

- Развитие самообладания у школьников, умения психофизической саморегуляции, которая даст ученику возможность чувствовать себя увереннее при ответах учителю, выполнении контрольных работ;

-Обучение психологическим навыкам эффективного преодоления деструктивных состояний - депрессии, дистресса, дисфории;

-Предоставить индивидуальный подход к учащимся. Необходимость соблюдения щадящего режима и проявление от педагога особого педагогического такта, по отношению к учащимся, с высоким риском нервно-психических срывов, повышенным уровнем тревожности.

ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ПОИСКОВАЯ РАБОТА ПО СНИЖЕНИЮ ШКОЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

2.1. Исследование школьной тревожности младших школьников на начало учебного года

При анализе литературы по проблеме психологических особенностей явления тревожности в младшем школьном возрасте стало очевидно, что школьная тревожность - это специфический вид тревожности, проявляется во взаимодействии ребенка с различными компонентами образовательной среды и закрепляется в этом взаимодействии[19]. 1.19

Также, благодаря обзору специальной литературы, определили, что в младшем школьном возрасте самооценка опосредуется отношением ребенка к самому себе, интегрирует опыт его деятельности и общения с другими людьми. Эта важнейшая личностная инстанция позволяет контролировать собственную деятельность с точки зрения нормативных критериев и строить свое поведение в соответствии с социальными нормами.

Рассмотрев и проанализировав различные методики по исследованию тревожности и самооценки у младшего школьного возраста, была выбрана наиболее показательная методика для исследования именно этой возрастной категории. Кроме того, эти методика позволила исследовать выборочные показатели тревожности, могла натолкнуть на выявление причин возникновения тревожности.

В связи с этим для выявления факторов тревожности, влияющих на эмоциональное состояние ребенка, его учебу и деятельность, взаимоотношения с окружающими, был проведен тест Филлипса на выявление уровня школьной тревожности.

Опросник школьной тревожности Филлипса относится к стандартизированным психодиагностическим методикам и позволяет

оценить не только общий уровень школьной тревожности, но и качественное своеобразие переживания тревожности, связанной с различными областями школьной жизни. Опросник предназначен для работы с детьми младшего и среднего школьного возраста.

Цель методики (опросника) состоит в изучении уровня и характера тревожности, связанной со школой у детей младшего и среднего школьного возраста. Тест состоит из 58 вопросов, которые могут зачитываться школьникам, а могут и предлагаться в письменном виде. На каждый вопрос требуется однозначно ответить «Да» или «Нет» (приложение 1).

Инструкция: "Ребята, сейчас Вам будет предложен опросник, который состоит из вопросов о том, как Вы себя чувствуете в школе. Старайтесь отвечать искренне и правдиво, здесь нет верных или неверных, хороших или плохих ответов. Над вопросами долго не задумывайтесь.

Отвечая на вопрос, записывайте его номер и ответ «+», если Вы согласны с ним, или «-», если не согласны.

Результаты исследования среди детей младшего школьного возраста в количестве 9 мальчиков и 11 девочек отражены в таблице 1, с.42.

По результатам исследования тревожности в школе с помощью теста Филлипса, высокий процент по шкале (таблица 1, с.42.) «Общая тревожность в школе» имеют 8 детей (см. рис. 3, шкала 1, высокий уровень), т.е. 40% испытуемых.

Несколько повышена общая тревожность в школе у 35% испытуемых (7 человек) (см. рис. 3, шкала 1, повышенный уровень). Такие показатели свидетельствуют о том, что эти дети склонны переживать тревожность разной степени интенсивности, находясь в школе: в процессе обучения, проверки и оценки знаний, а так же, в процессе общения и взаимодействия с учителями и сверстниками. То есть, 75% от всего числа испытуемых

расценивают ситуацию школьного обучения как угрожающую их престижу, самооценке, статусу, и т.п.

Нормальный уровень тревожности в школе (см. рис. 3, шкала 1, нормальный уровень) имеют лишь 5 школьников, что составляет 25% испытуемых. Школа и школьные требования, трудности не являются для этих ребят травмирующими, что создает условия для нормального функционирования, развития ребенка в процессе обучения, установления дружеских контактов и взаимоотношений.

Достаточно высокий процент испытуемых, 50% (10 человек), не переживают социального стресса. Это говорит о том, что их отношения с социумом можно охарактеризовать как удовлетворительные, не травмирующие, позитивно окрашенные.

Однако, процент школьников, переживающих социальный стресс на высоком уровне - 20% (4 человека), на повышенном уровне - 30% (6 человек) (см. рис. 3, шкала 2, высокий, повышенный уровень). Такие данные указывают на то, что эмоциональное состояние этих детей, на фоне которого развиваются их социальные контакты, является напряженным, негативно окрашенным. Таким образом, создаются предпосылки для возникновения и развития беспокойства, тревоги, тревожности как следствия социального стресса.

У 55% испытуемых (11 человек) присутствует страх самовыражения (см. рис. 3, шкала 4, высокий уровень). Этот факт свидетельствует о том, что большинство детей переживают негативные эмоции в ситуации предъявления себя другим, самораскрытия. Это объясняется с одной стороны тем, что эти школьники склонны чрезмерно критично оценивать себя, но в то же время, исключительно эгоцентричны и мнят себя «центром вселенной». Такие противоречия в самовосприятии не позволяют им адекватно оценить себя и уж тем более, представить на «суд» окружающих. С другой стороны, в

этом возрасте человек часто испытывает такие чувства и эмоции, которые не понимает и стыдится, отсюда стремление «закрыться», спрятать свой внутренний мир от окружающих.

Несколько повышен уровень страха самовыражения 25% испытуемых, что составляет 5 школьников (см. рис. 3, шкала 4, повышенный уровень). Основываясь на этом факте, я предполагаю, что в данном случае страх самовыражения присутствует лишь в определенных ситуациях или с определенными людьми. Возможно также, что этот страх выражен не ярко, и не является генерализированным, то есть, не доминирует над другими эмоциями.

У 20% (4 человека) школьников данной группы испытуемых не имеют психологических и эмоциональных трудностей в самопредъявлении и самораскрытии (см. рис. 3, шкала 4, нормальный уровень). Эти дети легко находят контакт с окружающими, быстро заводят новые знакомства, их отношения глубже и эмоционально насыщеннее, по сравнению с теми, кто испытывает тревожность в этой области.

Кроме того, сюда примешивается еще и страх не соответствовать ожиданиям окружающих (см. рис. 3, шкала 6, высокий уровень), который выявлен у 55% школьников (11 школьников). То есть, дети боятся раскрыться еще и потому, что тревожатся о том, насколько «нормально» и «правильно» они будут выглядеть в глазах окружающих. Здесь наблюдается некоторое противоречие - с одной стороны, школьников волнует мнение о них и оценки окружающих, но с другой они боятся этого, так как, в результате может пострадать их самооценка, а также положение среди сверстников, что для ребенка является очень болезненным. Исходя из этого, можно предположить, что социальные контакты, прежде всего со сверстниками, являются эмоционально-напряженными, часто фрустрирующими, что обусловлено возрастными особенностями.

У 30% испытуемых (6 человек) несколько повышен уровень страха не соответствовать ожиданиям окружающих (см. рис. 3, шкала 6, повышенный уровень). Это, скорее всего, свидетельствует о том, что желание социального одобрения присутствует у данной группы детей, но оно не является ведущим мотивом. То есть, школьники в некоторой степени ориентированны на мнение и оценку окружающих, но не зависимы то нее.

У 15% испытуемых данной выборки (3 человека) не испытывают страха не соответствовать ожиданиям окружающих (см. рис. 3, шкала 6, нормальный уровень). Для этих детей наиболее значима собственная оценка происходящего, ориентация на собственные ценности и идеалы.

Сравнительно небольшой процент школьников, 30% - 6 человек, испытывают фрустрацию потребности в достижении успеха на высоком уровне (см. рис. 3, шкала 3, высокий уровень). Это говорит о том, что в ситуации школьного обучения в их поведении наблюдается неблагоприятный психический фон, который не позволяет им развивать свои потребности в успехе, в достижении высоких результатов. Причин такого явления может быть несколько. Например, неблагоприятное отношение сверстников и взрослых, которые как бы программируют школьника на неудачу, а успехи его воспринимают весьма условно. Или низкая самооценка школьника, неверие в свои силы и способности. Возможно так же и то, что фрустрация потребности достижения успеха проявляется на фоне тревожности как свойства личности.

Более высокий процент испытуемых, а именно, 40% (8 человек), испытывают фрустрацию достижения успеха на несколько повышенном уровне (см. рис. 3, шкала 3, повышенный уровень). То есть, в ситуации школьного обучения существуют неблагоприятные для них факторы, которые мешают в достижении успеха. Однако, влияние этих факторов не

столь сильно, и при некоторых усилиях со стороны школьников и помощи со стороны учителей и сверстников, его вполне возможно избежать.

Не переживают фрустрацию в достижении успеха всего 6 школьников (30% испытуемых), что подтверждает предположение о том, что ситуация школьного обучения, для большинства детей, является травмирующей, негативно окрашенной и тревожной.

У 65% (13 школьников) испытывают сильный, и 20% (4 школьников) менее сильный страх в ситуации проверки знаний (см. рис. 3, шкала 5, высокий и повышенный уровни). Скорее всего, это объясняется тем, что, по мнению этих учеников, учителя предъявляют к ним завышенные требования, вследствие чего, могут негативно оценить их, а негативные оценки, как говорилось выше, крайне болезненны для подростков и представляют угрозу их положению среди сверстников, самооценке. Возможно и то, что эти школьники настолько неуверенны в себе, собственных знаниях и силах, что само ожидание проверки знаний тревожит их, а общение с учителем приносит только негативные эмоции.

Так же, 15% испытуемых (3 человека) не испытывают страха в ситуации проверки знаний (см. рис. 3, шкала 5, нормальный уровень).

Стоит заметить и тот факт, что процент школьников, испытывающих тревожность в ситуации проверки знаний, практически одинаковый, с процентом испытуемых, имеющих страх общения с учителями. По нашему мнению, это говорит о том, что детей тревожит проверка знаний и отметка, а также сколько оценка учителя, как взрослого.

У 20% испытуемых (4 школьника) сильное эмоциональное напряжение появляется еще и при взаимодействии с учителями, и немного слабее, у 45% испытуемых (9 школьников) (см. рис.3, шкала 8, высокий уровень, повышенный уровень).

У 35% испытуемых (7 человек) не испытывают проблем и страхов в отношениях с учителями (см. рис. 3, шкала 8, нормальный уровень).

Эти данные соответствуют данным уровня общей тревожности в школе (см. рис. 3, шкала 1), что может объясняться следующим: оценка со стороны учителей и родителей для детей данной выборки является более значимой, чем оценка ровесников. То есть, общая тревожность в школе обусловлена переживаниями, связанными с возможностью негативной оценки учителей.

Небольшое число школьников (4 человека, 20%) имеют высокую тревожность вследствие низкой физиологической сопротивляемости стрессу (см. рис. 3, шкала 7, высокий уровень). То есть, в поведении этих школьников наблюдается сниженная приспособляемость к ситуациям стрессогенного характера, например, к школьному обучению в целом, и повышенная вероятность неадекватного деструктивного реагирования на тревожный фактор среды. Также 20% испытуемых, что составляет 4 школьника, склонны к данным особенностям.

У 60% испытуемых, 12 детей имеют нормальную физиологическую сопротивляемость стрессу (см. рис. 3, шкала 7, нормальный уровень), что свидетельствует о том, что возможные предпосылки для возникновения тревожности у них не физиологического, а социального плана, то есть страх самовыражения, боязнь оценок и трудности в межличностных контактах.

Таблица 1

Результаты исследования школьной тревожности на начало учебного года

	Общая тревожность в школе	Переживание социального стресса	Фрустрация потребности достижения успеха	Страх самовыражения	Страх ситуаций проверки знаний	Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	Низкая сопротивляемость стрессу	Страхи в отношениях с учителями
1. Егор Ш.	Н	Н	Н	Н	П	П	Н	Н
2. Лена П.	П	Н	П	П	В	В	П	П
3. Ринат Б.	В	П	В	В	В	П	В	В
4. Ваня В.	П	Н	П	В	В	П	Н	П
5. Катя Ч.	П	В	В	В	В	В	Н	П
6. Виталий К.	В	Н	П	В	В	В	Н	Н
7. Степанида	П	П	П	В	В	П	Н	П
8. Елена Щ.	Н	В	Н	В	В	П	П	В
9. Максим К.	Н	Н	Н	Н	Н	П	Н	Н
10. Дарья А.	В	П	П	П	П	В	Н	П
11. Дарья В.	В	П	П	П	П	В	Н	П
12. Андрей Б.	В	В	В	В	В	В	П	П
13. Павел Р.	П	Н	П	П	В	В	П	Н
14. Илья К.	В	В	В	В	В	В	В	В
15. Даша З.	В	П	В	П	П	В	В	П
16. Ирина В.	П	Н	П	П	П	В	Н	П
17. Антон С.	В	П	В	В	В	В	В	В
18. Алиса Б.	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н
19. Ангелина	Н	Н	Н	В	П	Н	Н	Н
20. Кирилл М.	П	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н

Таблица 2

Результаты исследования школьной тревожности по методике Филипса

Факторы	Нормальный уровень(чел.)	Повышенный уровень(чел.)	Высокий уровень(чел.)
Общая тревожность в школе	5	7	8
Переживание социального стресса	10	6	4
Фрустрация потребности достижения успеха	6	8	6
Страх самовыражения	4	5	11
Страх ситуации проверки знаний	3	4	13
Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	3	6	11
Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	12	4	4
Проблемы и страхи в отношениях с учителями	7	9	4

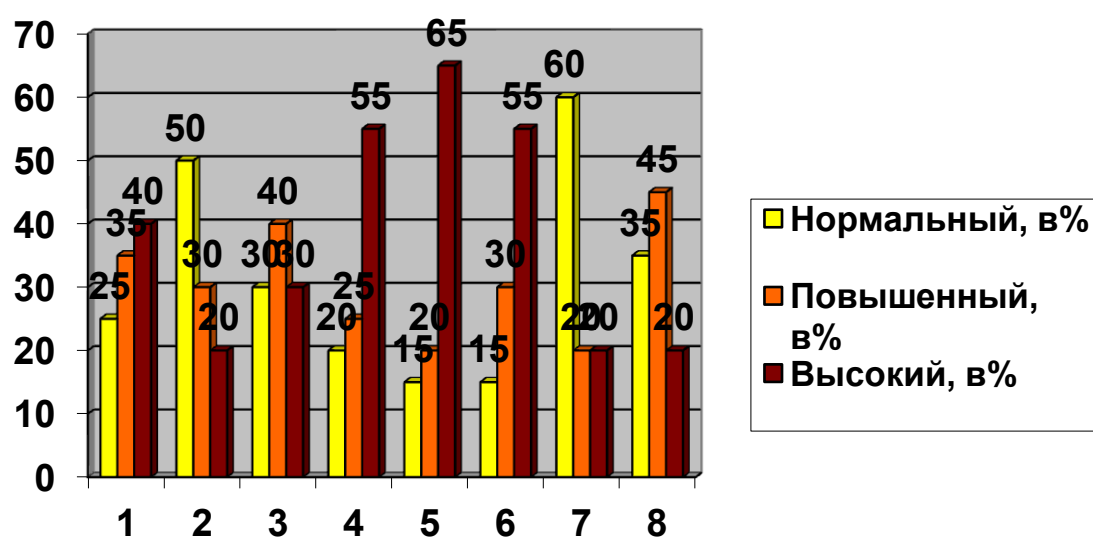


Рис. 3. Уровни школьной тревожности у детей младшего школьного возраста

1. Общая тревожность в школе.
2. Переживание социального стресса.
3. Фрустрация потребности достижения успеха.
4. Страх самовыражения.
5. Страх ситуации проверки знаний.
6. Страх не соответствовать ожиданиям окружающих.
7. Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу.
8. Проблемы и страхи в отношениях с учителями.

Гипотеза исследования полностью нашла свое подтверждение. Пользуясь этими результатами, а также на основе индивидуальных бесед, сделаны выводы, что высокий уровень тревожности вызван:

1. Плохой подготовкой к урокам;
2. Боязнью выразить свои возможности, так как дети считают, что они будут оценены ниже, чем их сверстники, которые показывают высокий уровень знаний и творчества;
3. Заниженной самооценкой;
4. Предъявлением со стороны учителя высоких требований;
5. Домашними неприятностями;
6. Высокими требованиями родителей;
7. Недостаточным вниманием и поддержкой родителей;
8. Не замечание учителем и родителями успехов ребенка.

2.2. Практическая работа по снижению школьной тревожности у младших школьников

Младший школьный возраст традиционно считается эмоционально насыщенным. Это связано с тем, что поступление в школу расширяет круг потенциально тревожных событий. Поступление в школу характеризуется возрастным кризисом развития, когда ребенок становится особенно

эмоционально возбуждающимся, что происходит на фоне процесса адаптации к новой роли - роли школьника. Тревога является элементом адаптационного процесса. Поэтому крупнейшие волнения характерны первоклассникам, для которых посещение школы представляет собой новую форму организации жизни. Школьная тревожность первоклассника, персонифицированная, и концентрируется в нежелании огорчить близких людей. Как правило, после завершения адаптационного периода уровень тревожности в большинстве первоклассников нормализуется. Во втором классе ребенок полностью ориентируется в системе учебной деятельности и школьных требований, дает основание считать, что тревожность снижается. В то же время, личностное развитие приводит к тому, что спектр потенциальных причин школьной тревожности расширяется. Нестабильным периодом в школьной жизни ребенка является момент перехода ребенка в среднюю школу, который сопровождается изменением системы школьных требований, требует адаптационных усилий, и, соответственно, приводит к повышению уровня школьной тревожности[8]. Школьная тревожность может проявляться различными способами. 1.8

Непосредственная работа с детьми, ориентированная на выработку и укрепление уверенности в себе, собственных критериев успешности, умения вести себя в трудных ситуациях, ситуациях неуспеха. При проведении психопрофилактики эта работа должна быть ориентирована прежде всего на оптимизацию тех областей, с которыми связаны «возрастные пики» тревожности для каждого периода; при психокоррекции, помимо этого, работа должна быть ориентирована на «зоны уязвимости», характерные для конкретного ребенка. Важным элементом работы является выработка индивидуальных эффективных моделей поведения в значимых, в том числе оценочных ситуациях. Необходимы подготовка детей к новым ситуациям, снижение неопределенности различных ситуаций посредством

предварительного ознакомления детей с их содержанием и условиями, обсуждение возможных трудностей и обучение конструктивным способам их решения. Целесообразно проводить предварительное «проигрывание» наиболее значимых ситуаций, например репетицию экзамена.

С целью формирования безопасного образовательного пространства, с учётом здоровьесберегающих технологий и коррекции отрицательных, дестабилизирующих эмоциональное здоровье участников образовательного процесса факторов, проведение специальных мероприятий (тренинги эмоциональной устойчивости, психологическая разгрузка) для участников образовательного процесса. Ниже представлена программа тематических классных часов «Я – школьник» (для первоклассников), и четкие инструкции о том, как ее нужно проводить (приложение 2).

Классные часы, направленные на профилактику школьной тревожности у учащихся, нацелены на создание условий для успешной школьной адаптации учащихся с учетом наиболее вероятных с точки зрения возраста «факторов риска». Особенностью программ классных часов является тот факт, что зачастую их проведение можно доверить учителю – классному руководителю. Это особенно актуально в тех ситуациях, когда в школе работает единственный психолог на семьсот, а зачастую и полторы тысячи детей.

Продолжительность программы составила 6 занятий по 45 минут. Сроки реализации программ – начало учебного года (предпочтительно провести все занятия в сентябре). Используются прежде всего психолого-педагогические методы работы; предлагаются только те упражнения и задания, которые может провести человек без специального психологического образования. Преобладает метод дискуссии, оформленный в соответствии с психологическими возможностями учащихся разных возрастов.

Общий план работы на классном часу предполагает соблюдение всех правил поведения учениками на уроке: работа проходит за партами, отвечает только ученик, поднявший руку и спрошенный учителем и т. д. Необходимые материалы перечислены в программе для каждого занятия отдельно. Кроме того, каждому первокласснику понадобится тетрадь в клетку.

Многие занятия заканчиваются созданием «итогового продукта»: памятки по теме, плаката, коллажа. Получившиеся работы остаются в классном кабинете и доступны всеобщему обозрению. Таким образом достигается эффект закрепления материала: каждый учащихся по мере необходимости или интереса может обратиться к материалу прошедших занятий, еще раз обратить своё внимание на ту или иную проблему. Кроме того, опыт работы показывает, что такого рода «коллективные творения» сами по себе вызывают у ребят позитивные эмоции, способствуя поддержанию положительного отношения к школе, развитию групповой сплоченности в классе.

На первом занятии «Кто такой школьник» обсуждался вопрос: «Зачем дети перестают ходить в детский сад и начинают ходить в школу?» дети познакомились с правилами поведения в школе, выполняли правила поведения на уроке и перемене; в ходе урока ученики нарисовали 2 рисунка «Я до школы» и «Я - школьник» так, чтобы другим детям сразу можно было догадаться, где какой рисунок. С заданием справились все ученики. В ходе первого занятия дети научились правильно высказывать свои мнения, верно оценивать ситуации, выбирать правильное поведение. Так же были дети, которые не проявляли активности в предложенных заданиях. Учитель спросил их лично, предоставив возможность высказаться, и похвалил за интересный рисунок. Закрепление результатов происходило с опорой на детские рисунки, подводились итоги темы «Кто такой школьник». Данное

занятие было ориентировано на выработку и укрепление уверенности в себе, подготовку к новым ситуациям.

Второе занятие «Школьный распорядок» было посвящено повторению прошлого занятия и закреплению представлений об уроках и переменах. Опираясь на выставку рисунков, учитель и дети вспомнили о том, кто такой школьник. Важно называть детей по именам, особенно тех, кто на прошлых уроках был пассивен. Далее учитель показывал картинки с изображением различных этапов распорядка дня. Дети пытались самостоятельно составить распорядок дня «с утра до вечера». Итоговый вариант был вывешен на доску. У каждого ребенка был альбом и цветные карандаши, требовалось чтобы все ребята зарисовали готовый график у себя в альбоме. Учитель сопровождал рисование учеников схематизированным рисунком на доске, для того, чтобы помочь детям, которые не могут справиться с заданием нарисовать «красиво». Справились все ученики. Для закрепления результатов детям были загаданы загадки, при ответе ученик говорил не только ответ, но и где пригодился бы этот предмет. Учитель спросил каждого ребенка, при этом отмечал, что видит остальные поднятые руки. Дети к концу занятия стали более уверены в себе, в своих ответах.

Занятие 3 «Школьные правила» началось с повторения пройденного материала. Учитель задавал вопросы, а дети поднимали руку и отвечали. Данный классный час был посвящен школьным правилам. Детям зачиталась сказка и далее задавались вопросы по прочитанному. Дети самостоятельно формулировали школьные правила, а учитель сопровождал их соответствующими иллюстрациями. Данные рисунки вывешивались на доску. Ребятам ставилась задача нарисовать в альбоме схематичные рисунки с помощью учителя. Итоги занятия подводились опираясь на сформулированные правила, их необходимость. Данное занятие формировало у учеников индивидуальную эффектную модель поведения в значимых ситуациях.

На 4 занятии потребовался мяч, карандаши и листы с названиями школьных предметов. Учитель начал с повторения прошлого урока. Дети вспомнили как устроен школьный день и школьные правила. Далее учитель бросал мяч выбранному ученику и называл школьный предмет или науку. Если такой изучался в первом классе, то ученик ловил мяч, если нет – не ловил. Участие приняли все дети. Учитель спросил учеников: «Зачем нужны все эти уроки?» и попросил каждого ученика выбрать предмет, который ему понравился и нарисовать рисунок на тему «Что будет если не изучать этот предмет?». По окончании, дети угадывали какой предмет имел ввиду ученик, а так же давалась возможность высказаться всем желающим. Следующим этапом работы было закрепление знаний об учителях, которые преподают в 1 классе. Учитель называл предмет «Музыка», а дети отвечали как зовут учителя. Тем кому было сложно запомнить, учитель приводил ассоциации, например «Имя как у...». По окончании занятия учитель вместе с детьми вывесили список учебных предметов с именами и отчествами учителей музыки и физической культуры. Классный час был направлен на ознакомление детей с учителями, налаживание межличностных контактов.

Занятие 5 начиналось с повторения прошлого занятия. С опорой на вывешенные на стене «школьные правила», дети вспомнили как зовут учителей. Далее учитель акцентировал внимание детей на том, что в школе есть не только учителя, но и одноклассники. Предложил вспомнить имена одноклассников. Учитель называл букву, а те чье имя начиналось с этой буквы вставляли и говорили: «Желаю хорошего настроения!». Потом учитель предложил попробовать назвать имена всех одноклассников. Были случаи, когда ребенок забывал имя, ему предлагалось извиниться и переспросить его у одноклассника. Для того, чтобы развить сплоченность класса учитель предложил следующую игру «Если бы наш класс был зоопарком, то я бы стал...». После того как всех прослушали, дети должны нарисовать ответ на вопрос «Кем же все таки я стану?». Детям, которые не могли определиться в выборе учитель помогал определиться, называя лучшие качества того или

иною животного. По окончании, желающие могли прокомментировать свои рисунки. В итоге данного занятия учитель подчеркнул, что в этом классе собрались самые дружные и хорошие ребята, у которых очень много хороших качеств.

Заключительное, шестое занятие «Наша школа». Учитель заранее подготовил значки и грамоты «Знатоков школьной жизни». Данный урок начался с подготовки к тому, что занятие последнее, заключительное. В форме «вопрос - ответ» дети вспомнили все пройденное на прошлых занятиях. Учитель еще раз обобщил полученные результаты, сделал выводы о том, что все дети стали «знатоками школьной жизни». Самым приятным для детей оказалась экскурсия по различным помещениям школы. Дети побывали в актовом зале, спортзале, раздевалке, библиотеке, канцелярии и кабинете директора. Особенно детям понравился кабинет физики, им показали различные интересные приборы такие как технические весы, термометр, шар Паскаля и многое другое (по предварительной подготовке, учитель договорился с учителем физики и 11 классом в демонстрации интересных приборов). По окончании учитель и ученики вернулись в класс и началась торжественная часть занятия. Каждому ученику вручался значок знатока и грамота. Учитель похвалил каждого ребенка за вклад в проведение цикла занятий. Завершающий классный час формировал у детей уверенность в себе, умение вести себя в определённых ситуациях, а так же ситуациях неуспеха.

Психологическое просвещение педагогов. Здесь, прежде всего, значительное внимание уделяется объяснению того, какое влияние может оказать тревожность как устойчивая черта личности на развитие ребенка, успешность его деятельности, его будущее. Такое разъяснение требуется потому, что нередко учителя склонны рассматривать тревожность скорее как позитивную особенность, обеспечивающую ребенку чувство ответственности, восприимчивость и т.п. Педагоги должны объективно оценивать роль четких, последовательных и достаточно устойчивых

(предсказуемых) требований, конкретной обратной связи (конечно, при соблюдении основного принципа - общего уважения к ребенку как личности) в профилактике и преодолении тревожности. Особое внимание педагогов следует обратить на формирование правильного отношения учащихся к ошибкам. Известно, что именно «ориентация на ошибку», которая нередко подкрепляется отношением педагогов к ошибкам как к недопустимому, наказуемому явлению, - одна из основных форм школьной и тестовой тревожности. На психолого-педагогических консилиумах обсуждаются и разрабатываются рекомендации по работе с тревожными детьми, примером которых могут служить следующие:

Серьезные, эмоционально затратные разговоры с ребенком проводить наедине, а не публично. Не тревожиться самому, не передавать личную тревогу обучающимся. Учить детей адекватному восприятию действительности, нивелировать тревогу по поводу событий, ещё не случившихся. Уметь аргументировать оценку и отметку. Уметь самому признавать право на ошибку. Учить детей рефлексии.

Программа семинара по проблеме школьной адаптации для учителей, работающих в параллели первых классов.

Цель: создание условий для успешной адаптации первоклассников к школе.

Задачи:

просветительская - информирование педагогов о психологических особенностях адаптации учащихся к обучению в школе;

обучающая - обучение навыкам распознавания тревожных детей и оказания им психологической поддержки.

Сроки проведения: до начала учебного года (конец августа).

Участники: все учителя, работающие в параллели первых классов

Необходимые материалы: детские рисунки-иллюстрации, бланки для экспертной оценки проявлений школьной тревожности в поведении учащихся, распечатки, содержащие психогимнастические техники, рекомендуемые в работе с первоклассниками.

План проведения семинара:

1. Вступительное слово учителя или психолога. Рассказывается о психологических трудностях, возникающих у первоклассников в первые месяцы школьной жизни. При подготовке этого сообщения можно опираться на следующие основные положения.

Поступление в школу - переломный момент в жизни каждого ребенка. Начало школьного обучения кардинальным образом меняет его образ жизни. Свойственные дошкольникам беспечность, беззаботность, погруженность в игру сменяются жизнью, наполненной множеством требований, обязанностей и ограничений: теперь ребенок должен каждый день ходить в школу, соблюдать режим дня, подчиняться правилам школьной жизни, выполнять требования учителя, выполнять домашние задания.

В этот же период жизни преобразуется личность ребенка, его познавательные и умственные возможности, сфера эмоций и переживаний, круг общения. Переживание ребенком этих изменений, даже если он их и не совсем осознает, всегда заметно: он гордится тем, что стал школьником. Это верный признак того, что у ребенка формируется «внутренняя позиция школьника»[9]. 1.9

Наличие «внутренней позиции школьника» имеет для первоклассника большое значение. Именно она помогает маленькому ученику преодолевать превратности школьной жизни, выполнять новые обязанности. Это особенно важно на первых этапах школьного обучения, когда ребенок сталкивается с большим количеством трудностей.

Эти трудности настолько существенны, что в первые недели школьной жизни, как показывают эксперименты, организм первоклассника работает в таком же режиме, как организм космонавта, находящегося в состоянии невесомости. Такая интенсивность психофизиологических процессов вызвана тем, что активно протекает период школьной адаптации - выработки нового, «школьного» образца жизни. Как правило, школьная адаптация занимает не один месяц и завершается в среднем не раньше, чем к концу первой четверти.

Учителя и родители могут оказать ребенку существенную помощь в процессе школьной адаптации. Их серьезное отношение к школьной жизни ребенка, внимание к его успехам и неудачам, терпение, обязательное поощрение стараний и усилий, эмоциональная поддержка помогают первокласснику почувствовать значимость своей деятельности, способствуют повышению самооценки ребенка, его уверенности в себе.

Для иллюстрации важности психолого-педагогического сопровождения первоклассников можно показать учителям типичные рисунки детей («Я в школе»), проходящих процесс адаптации к школе успешно и с явными затруднениями (имена авторов рисунков при этом не называются).

В заключение можно попросить учителей привести примеры из их практики, которые соответствуют теме семинара и могут быть проанализированы в его контексте.

Подводя итог, ведущий отмечает, что основная причина возникновения трудностей у первоклассников - это резкое изменение требований к нему по сравнению с дошкольным детством.

2. Методический этап семинара: обучение педагогов навыкам распознавания тревожных детей и оказания им психологической поддержки. Педагогам предлагается методика экспертных оценок проявления школьной

тревожности в поведении учащегося (пар.1.3, с. 32). Описываются основные способы оказания психологической поддержки и помощи высокотревожным детям они аналогичны рекомендациям для родителей приведенным ниже.) Подчеркивается необходимость постоянной смены видов деятельности проведения физкультминуток.

Желательно подбирать такие упражнения, которые могут быть наполнены различным содержанием в зависимости от темы урока. Семинар завершается итоговым обсуждением результатов, которых удалось достичь в его рамках.

Важную роль играет психологическое просвещение родителей. Данное направление работы включает три блока. Первый блок предполагает рассмотрение следующих вопросов: роль взаимоотношений в семье в возникновении и закреплении тревожности; влияние способа предъявления требований к ребенку, того, когда и почему близкие взрослые довольны и недовольны им, и того, как, в какой форме они это проявляют на формирование у ребенка чувства защищенности и уверенности в себе. Второй блок: влияние эмоционального самочувствия взрослых на эмоциональное самочувствие детей разного возраста. Третий блок: значение развития у детей и подростков чувства уверенности в собственных силах.

Основная задача такой работы - помочь родителям прийти к пониманию того, что решающая роль в профилактике тревожности и ее преодолении принадлежит им.

Обучение родителей конкретным способам преодоления повышенной тревожности у детей, а также помощи детям в овладении средствами преодоления тревожности (индивидуальное или групповое консультирование).

Родительские собрания в структуре психопрофилактических мероприятий.

Взаимодействие с родителями учащихся занимает важнейшее место в структуре психопрофилактики школьной тревожности, поскольку, как уже отмечалось в первой главе, предпосылки формирования последней нередко закладываются в семье, а уже сформировавшийся стереотип тревожного реагирования подкрепляется там же. Поэтому эффективность психопрофилактической работы может быть достигнута только в том случае, если союзниками педагога станут и родители учащихся.

Первые мостики для такого сотрудничества можно заложить в рамках родительского собрания, когда есть возможность встретиться с родителями многих учащихся. Учитывая, что, помимо встречи, родительское собрание включает в себя множество других вопросов, нам представляется, что его «психологическая» часть не должна быть слишком длительной. Опыт показывает, что оптимальное время участия в родительском собрании составляет 20-30 минут.

Ограниченное время требует хорошего планирования выступления. В структуре этого выступления можно выделить несколько смысловых фрагментов.

Выступление начинается с краткого вступительного слова. Основная задача на этом этапе - информировать родителей о возрастных особенностях детей, характеристиках их социально-педагогической ситуации, наметить «точки наименьшего сопротивления». Поскольку уровень психологической культуры родителей, находящихся в одной аудитории, может быть различным, желательно, упомянув несколько специальных психологических терминов, раскрыть основное содержание простым «человеческим» языком, привлекая разнообразные примеры из опыта работы, иллюстрирующие актуальность обсуждаемого вопроса. В качестве иллюстративного материала можно привести примеры «благополучных» и «неблагополучных» посвященных школе проективных рисунков детей соответствующего

возраста. Как показывает практика, удачно подобранные рисунки, «благополучность» и «неблагополучность» которых в сравнении друг с другом очевидна даже людям, не увлекающимся психологией, могут стать мощным мотиватором для включения родителей в работу по психологической поддержке или помощи собственным детям.

На следующем этапе целесообразно проинформировать родителей об уровне тревожности, характерном для их класса «в среднем». Для этого стоит заранее обратиться к результатам фронтальной психодиагностики характеристик школьной адаптации учащихся. Желательно представить результаты наглядно в виде диаграммы (простой круговой или же оформленной с привлечением изображений различных атрибутов школьной жизни).

Задача этого этапа - обратить внимание родителей на поведение собственного ребенка. Как правило, это и происходит, и некоторые родители начинают задавать вопросы о собственном ребенке прямо на собрании. Нам представляется, что «публичное консультирование» или же «консультирование в коридоре у подоконника» в любом случае является неэффективным. Поэтому родителям, желающим получить ответы на свои вопросы, предоставляется полная информация о часах консультаций психолога. В том случае, если планируется развивающая работа с учащимися «группы риска», имеет смысл кратко описать суть этой работы, родители предупреждаются о том, что в случае приглашения ребенка на такие занятия психолог обязательно свяжется с ними. Последнее, разумеется, относится только к работе с первоклассниками и пятиклассниками, поскольку, согласно Конвенции о правах ребенка, в работе со старшими школьниками для включения в нее родителей требуется согласие на это со стороны самого учащегося.

Родителям можно кратко описать возможные проявления школьной тревожности как симптома нарушения школьной адаптации. Это поможет некоторым из них самостоятельно сориентироваться в статусе собственного ребенка.

Последний шаг в выступлении педагога - это формулирование конкретных рекомендаций для родителей по содействию школьной адаптации ребенка.

Среди рекомендаций для родителей первоклассников можно назвать следующие:

- Поддерживайте ребенка в стремлении стать школьником. Ваша заинтересованность в его делах, серьезное отношение к его достижениям помогут первокласснику подтвердить значимость его нового положения и деятельности;

- Обсудите с ребенком те правила и нормы, с которыми он встретился в школе. Объясните их необходимость и целесообразность;

- Ваш ребенок пришел в школу, чтобы учиться. Когда он учится, у него может что-то не сразу получаться. Это естественно. Каждый человек имеет право на ошибку;

- Составьте с первоклассником распорядок дня, следите за его соблюдением;

- Не пропускайте трудности, возникшие у ребенка на первом этапе обучения. Если, например, есть логопедические проблемы, постарайтесь справиться с ними в первом классе;

- Поддерживайте в первокласснике его желание добиться успеха. В каждой работе обязательно найдите то, за что его можно похвалить. Похвала и эмоциональная поддержка («Молодец!», «Хорошо») способны заметно повысить интеллектуальный уровень человека;

-Если вас что-то беспокоит в поведении ребенка, его учебных делах, не стесняйтесь обратиться за консультацией к учителю или школьному психологу;

-С поступлением в школу в жизни вашего ребенка появится человек более авторитетный, чем вы - это учитель. Уважайте мнение первоклассника о своем педагоге;

-Учение - это нелегкий и ответственный труд. Поступление в школу существенно меняет жизнь ребенка, но не должно лишать ее многообразия, радости, игры. У первоклассника должно оставаться время для игровых занятий[17];

-Ближайшим родственникам необходимо постоянно замечать успехи школьника. Родителям следует помнить, что употребление слов, унижающих личность ребёнка, может способствовать развитию у него заниженной самооценки. Если, по мнению родителей, ребёнок совершил неблагоприятное действие, то лучшим способом реагирования в этом случае будет просьба взрослых объяснить причины такого действия;

-Большое значение оказывает сокращение частоты употребления замечаний;

-Положительное действие оказывают ласковые соприкосновения с детьми. Они способны помочь тревожному ребёнку найти чувство защищённости, опоры. В дальнейшем спокойный психологический фон в семье приводит к смягчению напряжения у школьника. Кроме того, такое постоянное положительное взаимодействие родителей с детьми способно предотвратить появление психоневротических состояний у здоровых детей;

-Родственникам тревожного ребёнка следует помнить о принципе предсказуемости и последовательности в своих действиях. В семье не должно возникать ситуаций спонтанного реагирования на действия ребёнка, которые могут привести к появлению неврозов.

Основная задача работы - помочь родителям прийти к пониманию того, что решающая роль в профилактике тревожности и ее преодолении принадлежит им.1.17

В заключение хочется отметить, что, как показывает опыт, родительские собрания способствуют установлению и поддержанию контактов между родителями учащихся и школой, которые, как правило, являются «слабым звеном» учебно-воспитательного процесса.

2.3. Результаты диагностики школьной тревожности младших школьников на конец учебного года

На конец учебного года тревожность школьников изучалась по той же методике, после проведения специальных коррекционных мероприятий. Эта методика дает нам возможность определить, какие ситуации школьной и не школьной жизни связаны с высокой эмоциональной напряженностью и негативными переживаниями.

Работа была ориентирована, главным образом, на выработку и укрепление уверенности в себе, собственных критериев успешности, умения вести себя в трудных ситуациях, ситуациях неуспеха. Важным элементом работы является выработка индивидуальных эффективных моделей поведения в значимых, в том числе оценочных ситуациях. Необходимы подготовка детей к новым ситуациям, снижение неопределенности различных ситуаций посредством предварительного ознакомления детей с их содержанием и условиями, обсуждение возможных трудностей и обучение конструктивным способам их решения. Целесообразно проводить предварительное «проигрывание» наиболее значимых ситуаций, например репетицию экзамена.

Показатели итогового теста Филлипса на выявление уровня школьной тревожности свидетельствует о положительных результатах коррекционно-

развивающей работы по психолого-педагогического сопровождения адаптации учеников при переходе в среднее звено.

Ниже представлены результаты диагностики школьной тревожности детей на конец учебного года.

В конце года показатель общая тревожность в школе уменьшился на 30% и составил 45% (9 человек).

Нормальный уровень тревожности в школе (см. Рис. 4, шкала 1, нормальный уровень) имеют 11 учащихся что составляет 55% на конец учебного года. Школа и школьные требования, трудности не являются для этих ребят травмирующими, что создает условия для нормального функционирования, развития ребенка в процессе обучения, установления дружеских контактов и взаимоотношений.

Переживание социального стресса.

В классе 30% (6 человек) переживает социальный стресс на повышенном уровне (см. Рис.4, шкала 2, высокий, повышенный уровень). Показатель свидетельствует о том, что эмоциональное состояние у ребенка, на фоне которого развиваются его социальные контакты, является напряженным, негативно окрашенным, возможно, фрустрирующим. Таким образом, создаются предпосылки для возникновения и развития беспокойства, тревоги, тревожности как следствия социального стресса. Этот показатель сохранился и по результатам на конец учебного года.

Страх самовыражения.

55% (11 человек) учащихся данного класса не имеют психологических и эмоциональных трудностей в самопредъявлении и самораскрытии (см. Рис. 4, шкала 4, нормальный уровень). Эти дети легко находят контакт с окружающими, быстро заводят новые знакомства, их отношения глубже и эмоционально насыщеннее, по сравнению с теми, кто испытывает тревожность в этой области.

У 35% испытуемых (6 человек) присутствует страх самовыражения, (см. Рис.4, шкала 4, повышенный уровень). Стоит отметить, что страх самовыражения присутствует лишь в определенных ситуациях или с определенными людьми. Возможно также, что этот страх выражен не ярко, и не является генерализированным, то есть, не доминирует над другими эмоциями.

Два ребенка переживают сильный страх самовыражения. К концу года показатель снизился. Многие ребята перешли в категорию детей с повышенным страхом самовыражения.

Страх не соответствовать ожиданиям окружающих.

К концу занятий у 50% испытуемых (10 человек) несколько повышен уровень страха не соответствовать ожиданиям окружающих (см. Рис. 4, шкала 6, повышенный уровень). Это, скорее всего, свидетельствует о том, что желание социального одобрения присутствует у данной группы детей, но оно не является ведущим мотивом.

Страх ситуации проверки знаний.

К концу года этот показатель изменился на 20%. Таким образом, 4 учащимся в большей или меньшей степени удалось преодолеть панический страх проверки собственных знаний.

Так же, 40% испытуемых (7 человек) не испытывают страха в ситуации проверки знаний (см. Рис. 4, шкала 5, нормальный уровень).

Взаимоотношения с учителями.

У 65% испытуемых (13 чел) не испытывают проблем и страхов в отношениях с учителями. У 35% (7 школьников) повышенный уровень тревожности, дети испытывают эмоциональное напряжение при взаимодействии с учителями, (см. Рис.4, шкала 8, нормальный уровень, повышенный уровень).

Эти данные соответствуют данным уровня общей тревожности в школе (см. Рис. 4, шкала 1), что может объясняться следующим: оценка со

стороны учителей и родителей для детей данной выборки является более значимой, чем оценка ровесников. То есть, общая тревожность в школе обусловлена переживаниями, связанными с возможностью негативной оценки учителей в школе и родителей дома.

Физиологическая сопротивляемость стрессу.

Небольшое число школьников (7 человек, 35%) имеют тревожность вследствие сниженной физиологической сопротивляемости стрессу (см. Рис.4, шкала 7). То есть, в поведении этих школьников наблюдается сниженная приспособляемость к ситуациям стрессогенного характера, например, к школьному обучению в целом, и повышенная вероятность неадекватного деструктивного реагирования на тревожный фактор среды.

65% испытуемых, 13 человек имеют нормальную физиологическую сопротивляемость стрессу (см. Рис.4, шкала 7, нормальный уровень), что свидетельствует о том, что возможные предпосылки для возникновения тревожности у них не физиологического, а социального плана, то есть страх самовыражения, боязнь оценок и трудности в межличностных контактах.

Таблица 3

Результаты исследования школьной тревожности по методике
Филлипса на конец занятий

	Общая тревожность в школе	Переживание социального стресса	Фрустрация потребности достижения успеха	Страх самовыражения	Страх ситуации проверки знаний	Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	Проблемы и страхи в отношениях с учителями.
Егор Ш.	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н
Лена П.	Н	Н	Н	Н	П	П	Н	Н
Ринат Б.	П	Н	П	П	Н	Н	П	П
Ваня В.	Н	Н	П	П	П	Н	Н	Н

Продолжение таблицы 3

Катя Ч.	Н	П	П	П	П	П	Н	Н
Виталий К.	Н	Н	Н	П	Н	П	Н	Н
Степанида	Н	Н	Н	П	Н	Н	Н	П
Елена Щ.	Н	П	Н	П	Н	Н	П	П
Максим К.	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н
Дарья А.	П	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н
Дарья В.	П	Н	Н	Н	Н	П	Н	Н
Андрей Б.	П	П	П	В	П	В	П	П
Павел Р.	Н	Н	П	Н	П	П	Н	П
Илья К.	П	П	П	В	В	В	П	П
Даша З.	Н	П	Н	Н	Н	Н	П	Н
Ирина В.	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н
Антон С.	П	П	П	П	П	П	П	П
Алиса Б.	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н
Ангелина	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н
Кирилл М.	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н

Таблица 4

Обобщение результатов диагностики школьной тревожности по
методике Филиппа на конец учебного года

Факторы	Нормальный уровень	Повышенный уровень	Высокий уровень
Общая тревожность в школе	11(55%)	9(45%)	0
Переживание социального стресса	14(70%)	6(30%)	0
Фрустрация потребности достижения успеха	11(55%)	9(45%)	0
Страх самовыражения	11(55%)	7(35%)	2(10%)
Страх ситуации проверки знаний	7(35%)	12(60%)	1(5%)
Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	8(40%)	10(50%)	2(10%)
Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	13(65%)	7(35%)	0
Проблемы и страхи в отношениях с учителями	13(65%)	7(35%)	0

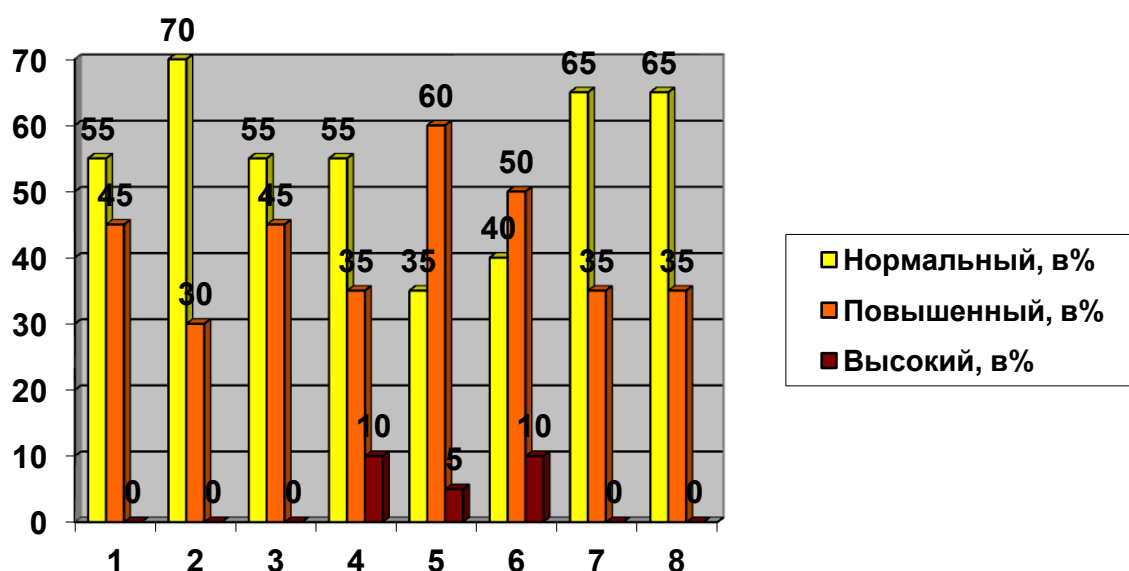


Рис. 4. Уровни школьной тревожности у детей младшего школьного возраста

В ходе психопрофилактической и психокоррекционной работы по преодолению школьной тревожности работа велась по 3 основным направлениям.

1. Психологическое просвещение родителей.

Обучение родителей конкретным способам преодоления повышенной тревожности у детей, а также помощи детям в овладении средствами преодоления тревожности (преимущественно индивидуальное консультирование).

2. Психологическое просвещение педагогов.

Здесь, прежде всего, значительное внимание уделялось объяснению того, какое влияние может оказать тревожность как устойчивая черта личности на развитие ребенка, успешность его деятельности, его будущее. Такое разъяснение требуется потому, что нередко учителя склонны рассматривать тревожность скорее как позитивную особенность, обеспечивающую ребенку чувство ответственности, восприимчивость и т.п. Во избежание данного факта, педагогам были даны подробные учебные и воспитательные рекомендации:

1. Во время объяснения нового материала убеждайтесь в том, что большинство учащихся успевают за Вашим темпом. Часто обращайтесь к слабоуспевающим с вопросами, выясняющими степень понимания ими учебного материала. Не ленитесь повторить, дополнительно объяснить, если это необходимо.

2. Объективно оцените роль четких, последовательных и достаточно устойчивых (предсказуемых) требований, а также конкретной обратной связи (конечно, при соблюдении основного принципа – общего уважения к ребенку как личности) в профилактике и преодолении тревожности.

3. Обратите внимание на формирование правильного отношения учащихся к ошибкам. Учите детей признавать право на ошибку. Известно, что именно «ориентация на ошибку», которая нередко подкрепляется отношением педагогов к ошибкам как к недопустимому, наказуемому явлению, – одна из основных форм школьной и тестовой тревожности.

4. Серьезные, эмоционально затратные разговоры с ребенком проводите наедине, а не публично.

5. Не тревожьтесь сами, не передавайте личную тревогу обучающимся.

6. Учить детей адекватному восприятию действительности, нивелировать тревогу по поводу событий, ещё не случившихся.

7. Создавайте атмосферу доброжелательности при опросе. Предотвращайте насмешки со стороны детей и ни в коем случае сами не допускайте острых высказываний в адрес отвечающего. Подбадривайте, хвалите.

8. Всегда аргументируйте оценку и отметку, особенно низкую.

9. На уроках и во внеурочное время организуйте совместные занятия и игры учащихся, в ходе которых подчеркивайте достоинства и способности каждого ребенка.

10. Учите детей рефлексии.

Работа была ориентирована, главным образом, на выработку и укрепление уверенности в себе, собственных критериев успешности, умения вести себя в трудных ситуациях, ситуациях неуспеха. Важным элементом работы является выработка индивидуальных эффективных моделей поведения в значимых, в том числе оценочных ситуациях. Необходимы подготовка детей к новым ситуациям, снижение неопределенности различных ситуаций посредством предварительного ознакомления детей с их содержанием и условиями, обсуждение возможных трудностей и обучение конструктивным способам их решения. Целесообразно проводить предварительное «проигрывание» наиболее значимых ситуаций, например репетицию экзамена. Показатели итогового теста Филлипса на выявление уровня школьной тревожности свидетельствует о положительных результатах коррекционно-развивающей работы по психолого-педагогического сопровождения адаптации пятиклассников при переходе в среднее звено.

В результате проведенного эмпирического исследования сделаны следующие выводы: существует много причин проявления тревожности, но большинство из них связано с боязнью получить плохую отметку, что связано с индивидуальным стилем общения педагога с учениками, повышенной требовательностью родителей к результатам учебной деятельности ребенка, т.е. особенностями внутрисемейного общения. Полученные в результате психодиагностического исследования, данные не противоречат результатам теоретического анализа. Также была установлена взаимосвязь между повышенной тревожностью детей и особенностями детско-родительских отношений. В соответствии с результатами была выработана и применена программа коррекционно-развивающего воздействия.

Заявленная в данной работе гипотеза подтвердилась в результате проведенного экспериментального исследования. Статистический анализ проводился по методике Филлипса. Сравнительный анализ данных экспериментальной части исследования показал заметное снижение уровня тревожности после проведения формирующего эксперимента. Различия между этапами исследования являются значимыми.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

На каждый возрастной этап ребенка приходится определенное место в системе общественных отношений, определяющих требования к его деятельности и поведению. Социальная ситуация развития школьника, имеет своеобразные психологические характеристики, имеет важное значение для его психологического благополучия. Психологическое благополучие школьника во многом зависит от того, как и насколько его учебная деятельность соответствует требованиям школы. Неблагополучная адаптация ребенка в школе проявляется в высокой тревожности.

Школьная тревожность есть одна из основных проблем, с которой учителя сталкиваются очень часто. В младшем подростковом возрасте ребенок является еще типичным школьником, и исходя из этого школьная тревожность сильно влияет на развитие личности ребенка. Она может стать чертой личности и темперамента (устойчивым свойством).

Для младших школьников основными источниками тревожности является семья. Становясь школьником и переходя от одного этапа школьной жизни к другому, ребенок не только приспосабливается к наличной ситуации школы, а также преломляет воздействие школы и (сознательно и неосознанно) занимает по отношению к ней внутреннюю позицию, на основе сформировавшихся у него личностных качеств и возникших в предшествующем возрасте потребностей.

В психологии существует понятие «внутренняя позиция». Под ней принято считать совокупность всех отношений ребенка к действительности, сложившаяся в определенную систему. В самом широком смысле, внутреннюю позицию школьника определяют как систему потребностей и стремлений ребенка, связанных со школой. Иными словами, такое отношение к школе, когда причастность к ней переживается ребенком как

его собственная потребность. Для ребенка, поступающего в школу, кроме отношения к учебному процессу, важно отношение к учителю, сверстникам и самому себе.

Детям, имеющим высокую оценку тревожности, необходимо формировать чувство успеха и уверенности в себе. Им необходимо смещать акцент на содержательное осмысление деятельности и конкретное планирование по подзадачам, с внешней требовательности, категоричности, высокой значимости в постановке задач.

Для детей имеющих низкую тревожность, наоборот, требуется активность, её пробуждение, подчеркивание мотивационных компонентов деятельности, возбуждение заинтересованности, значимость чувства ответственности в решении каких - либо задач.

В заключение, хочу еще раз акцентировать то, что работа по психопрофилактике и преодолению тревожности у детей должна носить не узкофункциональный, а общий, личностно ориентированный характер, который сфокусирован только на тех факторах среды и характеристиках развития, которые в любом возрасте могут быть причиной тревожности.

Работу необходимо осуществлять на уровне всех структурных компонентов тревожности без исключения, с ориентацией на её возрастные и половые пики и индивидуальные зоны уязвимости для каждого ребенка как в общем так и в частности. В младшем школьном центральное место уделяется работе со взрослыми, окружающими ребенка. В дальнейшем, она продолжает играть существенную роль, но основное внимание следует уделить развитию и укреплению «я-концепции» подростка, его отношения к себе, конструктивному разрешению возникающих внутренних конфликтов.

Учителя всегда обращали особое внимание на детей с повышенным уровнем тревожности. Поскольку именно эти обстоятельства являются

причиной многих детских проблем - головные боли, вредные привычки, агрессивность, чрезмерная возбудимость, плохая успеваемость в школе.

В профилактике и преодолении тревожности детей существенную роль играет обеспечение ребенка необходимым набором средств и способов действий в значимых для него ситуациях, выработка индивидуальной эффективной модели поведения.

Следствием становится, что именно взрослые учат детей бояться, а когда начинают понимать, что это становится причиной болезни, особенно когда становится следствием плохая успеваемость в школе, отсутствие друзей, различные виды закомплексованности, они стараются вернуть все назад. Но, к сожалению, программа, заложенная в детстве, действует безотказно. Наконец страх разрастается и переходит из сознательного в подсознание, действуя на уровне рефлексов. Учитывая все это, взрослые должны помочь детям этой категории раньше избавиться от детских страхов, стать успешными и уверенными в себе. Ведь детский невроз страха – прежде всего незрелость ребенка, отсутствие жизненного опыта, неразвитость механизмов самоуспокоения.

Тревожность - это психологическое состояние повышенного волнения, эмоционального напряжения человека. Тревожность может быть, как ситуационная, (временное состояние человека) так и постоянная (черта характера личности).

В ходе дополнительных индивидуальных бесед с родителями, учителями и детьми, я пришла к выводу, что высокий уровень тревожности у детей в основном является результатом неблагоприятного психического микроклимата в семье, о чем свидетельствуют их высказывания, в которых звучит страх физической расправы и стремление избежать наказания по поводу строгих санкций за полученные в школе замечания или

неудовлетворительные оценки: «меня будут бить», «меня покалечат», «мама будет сердиться и кричать», «мне не позволят гулять» и другие.

В отличие от них в выражениях других детей прослеживается стремление к достижению успеха, но оно обусловлено не столько их убеждениями, сколько позицией родителей: «для того, чтобы достичь успеха в жизни, ты должен всегда быть лучшим!». В качестве примера приведем несколько ответов детей с высоким уровнем тревожности на вопрос «Что скажет мама, папа, если ты получишь плохую оценку», «Ты не оправдываешь наших надежд», «Мы столько в тебя вкладываем, стремимся дать тебе лучшее, а от тебя никакой отдачи». «Мне теперь надо будет ходить и унижаться из-за твоей двойку». «Бабушка будет в отчаянии, и у нее будет болеть сердце», «Мама говорит, что если я не буду учиться хорошо, то потом не смогу зарабатывать хорошие деньги и кормить семью». «Родители будут расстроены». Как видим, ребенок воспринимает такую родительскую позицию как угрозу домашними неприятностями с той лишь разницей, что переживания этих детей связаны не со стремлением избежать наказания, а с желанием не огорчать своих близких, с заботой об их состоянии и самочувствии.

Казалось бы, страх огорчить родителей надо рассматривать как положительный, что свидетельствует о развитии у детей сочувствия и большую ответственность за свои поступки. Впрочем, повышенное чувство ответственности за переживания родителей, по нашему мнению, может оказаться не под силу ребенку. Такая своеобразная «смена ролей», возникновение чувства повышенной ответственности в еще совсем юном человеке за эмоциональное состояние взрослых приводит к тому, что она перестает воспринимать родителей как защитников, поэтому испытывает постоянную внутреннюю напряженность, в нем закрепляется устойчивая

личностная тревожность, которая сопровождается сильными фантастическими страхами и агрессивными реакциями.

Итак, тревожность как эмоциональное напряжение создает чувство страха в ситуации проверки знаний, страха несоответствия ожиданиям окружающих, проблемы во взаимоотношениях с учителем, родителями и сверстниками. Страх, как известно, блокирует память, и в состоянии эмоционального напряжения ученик не может быть адекватным.

Проведённая методика позволяет диагностировать тревожность, и как следствие, проводя коррекционную работу, помогать снимать эмоциональное напряжение, что, в свою очередь, может повысить эффективность учебного процесса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Адлер, А. Очерки по индивидуальной психологии [Текст]/ пер. с нем. Боковиков А.М. - М.: Когито-Центр, 2002. - 566 с.
2. Андреева, И.Н. Личностная тревожность как проблема психического здоровья подростка / Гуманизация учебного процесса: личностный мотив и творческое развитие [Текст] / И.Н. Андреева. - Бобруйск: Изд-во Бобруйск, 2008. - 224 с.
3. Аракелов, Г.Г. Психофизиологический метод оценки тревожности / Психологический журнал [Текст] / Г.Г. Аракелов, Н.Е. Лысенко, Е.Е. Шотт. - М.: Высш. шк., 2002. - 686 с.
4. Аракелов, Н. Тревожность: методы ее диагностики и коррекции [Текст] / Н. Аракелов. - М.: ЭКСМО - 2002. - 224 с.
5. Астапов, В.М. Тревожность у детей [Текст] / В.М. Астапов. - СПб: Питер Пресс - 2004. – 245 с.
6. Бакеев, В.А. О тревожно - внушаемом типе личности / Новые исследования в психологии [Текст] / В.А. Бакеев. -СПб.: Питер- пресс, 2009. - 364 с.
7. Бакеев, В.А. Экспериментальные исследования психологических механизмов внушаемости [Текст] / В.А. Бакеев. - М.: Высш. шк., 1990. - 224 с.
8. Битянова, М.Р. Организация психологической работы в школе [Текст] / М.Р. Битянова. - М.: Просвещение, 1998. - 256 с.
9. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности. Избранные психологические труды [Текст] / Л.И. Божович. – М.: Просвещение, 2001.- 350 с.
10. Брель, Е.Ю. Социально-психологические факторы формирования тревожности у младших школьников и пути ее профилактики и коррекции [Текст] / Е.Ю. Брель. – М.: Просвещение, 1996. – 116 с.

11. Бугрименко, Е.А. Готовность детей к школе. Диагностика психического развития и коррекция его неблагоприятных вариантов: методические разработки для школьного психолога [Текст] / Е.А. Бугрименко. - М.: ВНИК «Школа», 2006. - 383 с.
12. Венгер, А.Л. Теоретические основания экстренной психологической помощи детям и подросткам [Текст] / А.Л. Венгер. – М.: Просвещение, 2000. - 284 с.
13. Вострокнутов, Н.В. Школьная дезадаптация: ключевые проблемы диагностики и реабилитации / Школьная дезадаптация: эмоциональные и стрессовые расстройства у детей и подростков [Текст] / Н.В. Вострокнутов. - М.: Просвещение, 1998. – 294 с.
14. Выготский, Л.С. Соч.: В 6 т. Т. 3,4 [Текст] / Л.С. Выготский. - М.: Педагогика, 1984. – 342с.
15. Гуров, В.А. Тревожность как показатель психологического здоровья младших школьников и личностные особенности педагога [Текст] / В.А. Гуров. – М.: Просвещение, 2006. - 174 с.
16. Дусавицкий, А.К. Развитие личности в учебной деятельности [Текст] / А.К. Дусавицкий. - М.: ГИТИС, 2004. – 280 с.
17. Дубровина, И.В., Психология [Текст] / И.В. Дубровина. - М.: Academia, 2003. - 688 с.
18. Ермолаева, М.В. Психология развития [Текст] / М.В. Ермолаева. – М.: НПО "МОДЭК", 2000. – 461 с.
19. Захарова, А.В. Структурно-динамическая модель самооценки [Текст] / А.В. Захарова. М.: Астрель, 2001. - 116 с.
20. Ильин, Е.П. Мотивы человека [Текст] / Е.П. Ильин. – Киев: Изд. Киев, 1998. - 233 с.
21. Имедадзе, Н.В. Тревожность как фактор учения в дошкольном возрасте [Текст] / Н.В. Имедадзе. - Тб, 2004. – 241 с.

22. Ключникова, Г.А. Методика изучения самооценки школьников. Вопросы психологии [Текст] / Г.А. Ключникова. – Спб.: Питер – пресс, 2000. – 64 с.
23. Козлова, Е.В. Тревога - как одна из основных проблем, возникающих у ребенка в процессе социализации / Теоретические и прикладные проблемы психологии [Текст] / Е.В. Козлова. - Ставрополь, 1997. – 84 с.
24. Костина, Л.М. Игровая терапия с тревожными детьми [Текст] / Л.М. Костина. – СПб.: Речь, 2003. – 218 с.
25. Костина, Л.М. Методы диагностики тревожности [Текст] / Л.М. Костина. – СПб.: Речь, 2005. – 237 с.
26. Кочубей, Б.И. Эмоциональная устойчивость школьника [Текст] / Б.И. Кочубей. - М.: Астрель, 2006. – 184 с.
27. Кравцова, М. Тревожные дети [Текст] / М. Кравцова. М.: ГИТИС, 2003. – 185 с.
28. Марцинковская, Т.Д. Ваш тревожный ребенок [Текст] / Т.Д. Марцинковская. - М.: Вентана-Граф, 2005. – 96 с.
29. Микляева, А.В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция [Текст] / А.В. Микляева, П.В. Румянцева. - СПб.: Речь, 2004. – 245 с.
30. Моргулец, Г.Г. Преодоление тревожности и страхов у первоклассников: диагностика, коррекция [Текст] / Г.Г. Моргулец, О.В. Расулова. - Волгоград: Учитель, 2014. - 143 с.
31. Найн, А.Я. Педагогические инновации и научный эксперимент [Текст] / А.Я. Найн. – М. Астрель, 1999. – 466 с.
32. Небылицын, В.Д. Психофизиологические исследования индивидуальных различий [Текст] / В.Д. Небылицын. - Издательство: Наука, 1998. – 336 с.
33. Немов, Р.С. Психология. Психодиагностика [Текст] / Р.С. Немов. - М.: ВЛАДОС, 2006. - 287 с.

34. Павлов, И.П. Клинические среды. Т. 2. [Текст] / И.П. Павлов. - М.: Гослитиздат, 1954. – 644 с.
35. Петровский, А.В. Личность. Деятельность. Коллектив [Текст] / А.В. Петровский. - М. ГИТИС, 2003. - 337 с.
36. Петровский, А.В. Психология. Словарь [Текст] / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. – М.: Политиздат, 1990 – 449 с.
37. Прихожан, А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика [Текст] / А.М. Прихожан. - Воронеж: МОДЭК, 2000. – 273 с.
38. Прихожан, А.М. Психологический справочник, или как обрести уверенность в себе [Текст] / А.М. Прихожан. - М.: Просвещение, 2000. - 210 с.
39. Прихожан, А.М. Причины, профилактика и преодоление тревожности [Текст] / А.М. Прихожан. М.: Просвещение, 2002. - 186 с.
40. Раттер, М. Помощь трудным детям [Текст] / М. Раттер. - М.: Венгер, 1987. – 165 с.
41. Райгородский, Д.Я. Практическая психодиагностика. Методика и тесты [Текст] / Д.Я. Райгородский. - Самара : Бахрах-М, 1999. -365 с.
42. Роджерс, К.К. Науке о личности. История зарубежной психологии [Текст] / К.К. Роджерс. - М. Астрель, 2000 – 260 с.
43. Ромицына, Е.Е. Методика: Многомерная оценка детской тревожности [Текст] / Е.Е. Ромицына. - СПб.: Речь, 2006. - 212 с.
44. Румянцева, Т.В. Влияние стилей родительского воспитания на школьную тревожность и успеваемость [Текст] / Т.В. Румянцева. М.: Просвещение, 2009. – 196 с.
45. Слепичева, О.А. Индивидуальный стиль деятельности учителя и его влияние на уровень тревожности младших школьников [Текст] / О.А. Слепичева. - СПб.: Питер – пресс, 2002. – 174 с.

46. Солдатова, Е.Л. Психология развития и возрастная психология / Онтогенез и дизонтогенез [Текст] / Е.Л. Солдатова, Г.Н. Лаврова. – Ростов н/Д: Феникс, 2004. – 384 с.
47. Суворова, В.В. Психофизиология стресса [Текст] / В.В. Суворова. - М.: Педагогика, 1985. – 165 с.
48. Сушкова, Ф. Уровень тревожности школьников растет [Текст] / Ф. Сушкова. – М.: ГИТИС, 2006. – 151 с.
49. Терешкина, И.Б. Психологические проблемы учащихся частных школ [Текст] / И.Б. Терешкина. - СПб. Питер - пресс, 2000. – 116 с.
50. Феррои, Л.М. Причины возникновения тревожности и ее проявления у детей дошкольного и младшего школьного возраста / Школа здоровья [Текст] / Л.М. Феррои. – Библиография, 2005. - № 3. - С. 32-38
51. Фрейд, З. Психология бессознательного [Текст] / З. Фрейд. - М.: Владос, 2007 – 104 с.
52. Фрейд, З. Введение в психоанализ [Текст] / З. Фрейд. – М.: АСТ, 2008. – 607 с.
53. Фромм, Э. Бегство от свободы [Текст] / Э. Фромм. - М.: ГИТИС, 2007. – 272 с.
54. Хабирова, Е.Р. Тревожность и ее последствия [Текст] / Е.Р. Хабирова. - СПб.: Питер – пресс, 2003. – 302 с.
55. Хорни, К. Невротическая личность нашего времени [Текст] / К. Хорни. – М.: Издательская группа Ардис, 2006 – 138 с.
56. Хухлаева, О.В. Практические материалы для работы с детьми 3-9 лет [Текст] / О.В. Хухлаева. – М.: АСТ, 2003. - 236 с.
57. Черепкова, Н.В. Особенности проявления тревожности в условиях школы [Текст] / Н.В. Черепкова, В.А. Дементьева. М.: Астрель, 2013. – 216 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Опросник школьной тревожности Филлипса

1. Трудно ли тебе держаться на одном уровне со всем классом, быть как все?
2. Волнуешься ли ты, когда учитель говорит, что собирается проверить, насколько ты знаешь материал?
3. Трудно ли тебе работать в классе так, как этого хочет учитель?
4. Снится ли тебе временами, что учитель в ярости оттого, что ты не знаешь урок?
5. Случалось ли, что кто-нибудь из твоего класса бил или ударял тебя?
6. Часто ли тебе хочется, чтобы учитель не торопился при объяснении нового материала, пока ты не поймешь, что он говорит?
7. Сильно ли ты волнуешься при ответе или выполнении задания?
8. Случается ли с тобой, что ты боишься высказываться на уроке, потому что боишься сделать глупую ошибку?
9. Дрожат ли у тебя колени, когда тебя вызывают отвечать?
10. Часто ли твои одноклассники смеются над тобой, когда вы играете в разные игры?
11. Случается ли, что тебе ставят более низкую оценку, чем ты ожидал?
12. Волнует ли тебя вопрос о том, не оставят ли тебя на второй год?
13. Стараешься ли ты избегать игр, в которых делается выбор, потому что тебя, как правило, не выбирают?
14. Бывает ли временами, что весь дрожишь, когда тебя вызывают отвечать?
15. Часто ли у тебя возникает ощущение, что никто из твоих одноклассников не хочет делать то, что хочешь ты?
16. Сильно ли ты волнуешься перед тем, как начать выполнять задание?
17. Трудно ли тебе получать такие отметки, каких ждут от тебя родители?
18. Боишься ли ты временами, что тебе станет дурно в классе?
19. Будут ли твои одноклассники смеяться над тобой, если ты сделаешь ошибку при ответе?
20. Похож ли ты на своих одноклассников?
21. Выполнив задание, беспокоишься ли ты о том, хорошо ли с ним справился?
22. Когда ты работаешь в классе, уверен ли ты в том, что все хорошо запомнишь?
23. Снится ли тебе иногда, что ты в школе не можешь ответить на вопрос учителя?
24. Верно ли, что большинство ребят относятся к тебе по-дружески?

25. Работаешь ли ты более усердно, если знаешь, что результаты твоей работы будут сравниваться в классе с результатами твоих одноклассников?
26. Часто ли ты мечтаешь о том, чтобы поменьше волноваться, когда тебя спрашивают?
27. Боишься ли ты временами вступать в спор?
28. Чувствуешь ли ты, что твое сердце начинает сильно биться, когда учитель говорит, что собирается проверить твою готовность к уроку?
29. Когда ты получаешь хорошие отметки, думает ли кто-нибудь из твоих друзей, что ты хочешь выслужиться?
30. Хорошо ли ты себя чувствуешь с теми из твоих одноклассников, к которым ребята относятся с особым вниманием?
31. Бывает ли, что некоторые ребята в классе говорят что-то, что тебя задевает?
32. Как ты думаешь, теряют ли расположение те из учеников, которые не справляются с учебой?
33. Похоже ли на то, что большинство твоих одноклассников не обращают на тебя внимания?
34. Часто ли ты боишься выглядеть нелепо?
35. Доволен ли ты тем, как к тебе относятся учителя?
36. Помогает ли твоя мама в организации вечеров, как другие мамы твоих одноклассников?
37. Волновало ли тебя когда-нибудь, что думают о тебе окружающие?
38. Надеешься ли ты в будущем учиться лучше, чем сейчас?
39. Считаешь ли ты, что одеваешься в школе так же хорошо, как и твои одноклассники?
40. Часто ли ты задумываешься, отвечая на уроке, что думают о тебе в это время другие?
41. Обладают ли способные ученики какими-то особыми правами, которых нет у других ребят в классе?
42. Злятся ли некоторые из твоих одноклассников, когда тебе удастся быть лучше их?
43. Доволен ли ты тем, как к тебе относятся одноклассники?
44. Хорошо ли ты себя чувствуешь, когда остаешься один на один с учителем?
45. Высмеивают ли временами одноклассники твою внешность и поведение?
46. Думаешь ли ты, что беспокоишься о своих школьных делах больше, чем другие ребята?
47. Если ты не можешь ответить, когда тебя спрашивают, чувствуешь ли ты, что вот-вот расплачешься?
48. Когда вечером ты лежишь в постели, думаешь ли ты временами с беспокойством о том, что будет завтра в школе?
49. Работая над трудным заданием, чувствуешь ли ты порой, что совершенно забыл вещи, которые хорошо знал раньше?
50. Дрожит ли слегка твоя рука, когда ты работаешь над заданием?

51. Чувствуешь ли ты, что начинаешь нервничать, когда учитель говорит, что собирается дать классу задание?

52. Пугает ли тебя проверка твоих заданий в школе?

53. Когда учитель говорит, что собирается дать классу задание, чувствуешь ли ты страх, что не справишься с ним?

54. Снилось ли тебе временами, что твои одноклассники могут сделать то, что не можешь ты?

55. Когда учитель объясняет материал, кажется ли тебе, что твои одноклассники понимают его лучше, чем ты?

56. Беспокоишься ли ты по дороге в школу, что учитель может дать классу проверочную работу?

57. Когда ты выполняешь задание, чувствуешь ли ты обычно, что делаешь это плохо?

58. Дрожит ли слегка твоя рука, когда учитель просит сделать задание на доске перед всем классом?

Обработка результатов и интерпретация.

Ответы, не совпадающие с ключом, свидетельствуют о наличии у ребенка проявлений тревожности. При обработке результатов подсчитывается:

1) Общее число несовпадений по всему тесту: если она больше 50%, можно говорить о повышенной тревожности ребенка, если более 75% от общего числа вопросов теста - о высокой тревожности.

2) Число совпадений по каждому из 8 факторов, выделяемых в тесте. Уровень тревожности определяется по той же схеме, что и в первом случае.

Таблица 5

Ключ к вопросам

1-	11+	21-	31-	41+	51-
2-	12-	22+	32-	42-	52-
3-	13-	23-	33-	43+	53-
4-	14-	24+	34-	44+	54-
5-	15-	25+	35+	45-	55-
6-	16-	26-	36+	46-	56-
7-	17-	27-	37-	47-	57-
8-	18-	28-	38+	48-	58-
9-	19-	29-	39+	49-	
10-	20-	30-	40-	50-	

Содержательная характеристика каждого синдрома (фактора).

1. Общая тревожность в школе - общее эмоциональное состояние ребенка, связанное с различными формами его включения в жизнь школы.

2. Переживания социального стресса – эмоциональное состояние ребенка, на фоне которого развиваются его социальные контакты.

3. Фрустрация потребности в достижении успеха - неблагоприятный психический фон, не позволяющий ребенку развивать свои потребности в успехе, достижении высокого результата и т. д.

4. Страх самовыражения - негативные эмоциональные переживания ситуаций, сопряженных с необходимостью самораскрытия.

5. Страх ситуации проверки знаний - негативное отношение и переживание тревоги в ситуациях проверки (особенно - публичной) знаний, достижений, возможностей.

6. Страх несоответствовать ожиданиям окружающих - ориентация на значимость других в оценке своих результатов, поступков, и мыслей, тревога по поводу оценок, даваемых окружающим, ожидание негативных оценок.

7. Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу - особенности психофизиологической организации, снижающие приспособляемость ребенка к ситуациям стрессогенного характера, повышающие вероятность неадекватного, деструктивного реагирования на тревожный фактор среды.

8. Проблемы и страхи в отношениях с учителями - общий негативный эмоциональный фон отношений со взрослыми в школе, снижающий успешность обучения ребенка.

Таблица 6

Совпадения факторов с вопросами в тексте

Факторы	№ вопросов
1.Общая тревожность в школе	2, 3, 7, 12, 16, 21, 23, 26, 28, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58; сумма = 22
2.Переживание социального стресса	5, 10, 15, 20, 24, 30, 33, 36, 39, 42, 44; сумма = 11
3.Фрустрация потребности в достижении успеха	1, 3, 6, 11, 17, 19, 25, 29, 32, 35, 38, 41, 43; сумма = 13
4.Страх самовыражения	27, 31, 34, 37, 40, 45; сумма = 6
5.Страх ситуации проверки знаний	2, 7, 12, 16, 21, 26; сумма = 6
6.Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	3, 8, 13, 17, 22; сумма = 5
7.Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	9, 14, 18, 23, 28; сумма = 5
8.Проблемы и страхи в отношениях с учителями	2, 6, 11, 32, 35, 41, 44, 47; сумма = 8

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Адаптационные классные часы для первоклассников

«Я – школьник».

Занятие 1. Кто такой школьник?

Необходимые материалы: оформленный заранее заголовок для выставки рисунков, бумага для рисования (каждый лист разделен пополам чертой), цветные карандаши, скотч или кнопки.

Ход занятия

1. Дискуссия (цель - постановка проблемы, обсуждаемой на данном занятии). Детям предлагается отгадать загадку:

Стоит дом: кто в него войдет, Тот и ум приобретет (школа).

Загадка довольно трудная, поэтому для ее отгадывания детям могут понадобиться наводящие вопросы.

Обсуждается вопрос: зачем дети перестают ходить в детский сад и начинают ходить в школу? Важно, чтобы высказались все желающие ответить на этот вопрос. В заключении ведущий подводит итоги дискуссии, обобщая конструктивные высказывания детей. Формулируется цель уроков: «Стать знатоками школьной жизни». Детям, нарушающим правила поведения на уроке, необходимо постоянно напоминать о них мягко, но настойчиво.

2. Рисунок (цель - осознание различий в позициях «дошкольник» и «школьник»). Ребятам предлагается нарисовать два рисунка: «Я до школы», «Я - школьник» («Сделай так, чтобы сразу можно было догадаться, где какой рисунок, а сам никому не говори»). Время ограничивается (в зависимости от того, сколько было потрачено на первое задание, около 20-25 минут), в процессе рисования ведущий напоминает о том, сколько времени осталось.

Каждый желающий может высказаться о том, что нарисовал. Устраивается выставка рисунков «Теперь мы – школьники!»

Некоторые дети не проявляют активности ни в первом, ни во втором задании. Им нужно предоставить возможность высказаться, спросив их лично и похвалив за интересный рисунок.

3. Обобщение (цель - закрепление результатов). Ведущий подводит итоги темы «Кто такой школьник», опираясь на детские рисунки с выставки

Занятие 2. Школьный распорядок

Необходимые материалы: тетрадь, цветные карандаши, бумажные заготовки для «школьного распорядка» (см. приложение 3), магнитная доска и магниты (можно заменить скотчем).

Ход занятия

1. Слова ведущего (цель - повторение прошлого занятия). Ведущий, опираясь на выставку рисунков, напоминает о том, что школьник – это человек совсем взрослый, у которого новые дела и новые правила жизни. Желательно называть детей – авторов рисунков по именам (особенно тех, которые на первом занятии были пассивными).

2. «Школьный распорядок» (цель – закрепление представлений об уроках и переменах). Ведущий показывает картинки со схематическим изображением различных этапов. В обсуждении на доске составляется график типичного школьного дня («от гардероба до гардероба», уроки и перемены разделены «звонками»). Ребятам предлагается зарисовать готовый график в тетради. Ведущий сопровождает их рисование схематизированным рисунком на доске. Итоговый бумажный вариант «школьного распорядка» вывешивается на стене.

Некоторые дети не могут нарисовать «красиво», что вызывает у них негативные эмоции вплоть до отказа рисовать. Задача ведущего – помочь им образцом, поддержать рисование.

3. Загадки (цель - закрепление представлений об атрибутах школьной жизни). Ребята отгадывают загадки. Отгадавший загадку говорит не только ответ, но и где нужен этот предмет (на уроке, на перемене, в гардеробе, в столовой и т. д.). Варианты загадок приведены в приложении 3.

Некоторые дети отгадывают загадки лучше всех остальных. Важно отслеживать, чтобы не получилось «соло» сразу нескольких детей. Для этого ведущий спрашивает только того, кто поднял руку, причем каждый раз выбирает нового ребенка, отмечая, что видит и остальные руки.

4. Обобщение (цель - закрепление результатов).

Занятие 3. Школьные правила

Необходимые материалы: тетради, цветные карандаши, скотч, пиктограммы с основными «школьными правилами» (см. приложение 3), бумага, маркер.

Ход занятия

1. Слова ведущего (цель – повторение прошлого занятия). Ведущий, опираясь на вывешенный на стене «школьный распорядок», напоминает о том, как устроен школьный день. Желательно проводить это повторение в режиме «вопрос-ответ». Необходимо спрашивать разных детей, а не только самых активных.

2. «Школьные правила» (цель – закрепление представлений о школьных правилах). Ведущий рассказывает сказку (см. приложение 3). Обсуждаются вопросы: «Чем закончится такая сказка? Научатся ли чему-нибудь ученики такой школы? Зачем нужны правила в школе?»

Ребята формулируют известные им правила школьной жизни. Ведущий иллюстрирует их пиктограммами (они готовы заранее, но

некоторые иногда приходится дорисовывать по ходу занятия). Список правил фиксируется ребятами в тетради, учитель помогает схематическими рисунками на доске. Готовые пиктограммы вывешиваются в кабинете.

3. Обобщение (цель – закрепление результатов). Ведущий подводит итоги темы, опираясь на сформулированные правила. Обсуждается вопрос о том, что будет, если не соблюдать то или иное правило, подчеркивается их необходимость.

Занятие 4. Предметы и учителя

Необходимые материалы: мяч, цветные карандаши, лист с названиями школьных предметов и именами учителей.

Ход занятия

1. Слова ведущего (цель – повторение прошлого занятия). Ведущий, опираясь на вывешенные на стене «школьные правила», напоминает о том, как устроен школьный день. Желательно проводить это повторение в режиме «вопрос-ответ». Необходимо спрашивать разных детей, а не только самых активных.

2. «Наши уроки» (цель – закрепление представлений о школьных предметах). Ведущий бросает какому-нибудь ребенку мяч и называет какую-нибудь науку или школьный предмет. Если такой предмет изучают в первом классе, мяч нужно поймать, если нет – не ловить. Каждый верно угаданный предмет записывается на доске (печатными буквами). Важно, чтобы мячик успел побывать у каждого ребенка.

3. «Зачем нужны все эти уроки?» (цель – формирование позитивной школьной мотивации). Каждый ребенок рисует в своей тетради рисунок на тему «Что будет, если не изучать...» (предмет каждый выбирает самостоятельно). По результатам рисования все желающие имеют возможность высказаться, задача остальных – угадать, какой предмет имелся

в виду. Ведущий обобщает, что знания по всем предметам нужны и важны. И дают нам эти знания разные учителя.

4. «Наши учителя» (цель – закрепление знаний о школьных учителях). Ведущий называет школьный предмет. Те ребята, которые помнят, как зовут соответствующего учителя, должны поднять руку. Кого-то из них ведущий спрашивает. В некоторых случаях бывает нужна подсказка – намек («Имя начинается с буквы...», «Имя как у..» и т. д.).

5. Обобщение (цель – закрепление результатов). По окончании несколько желающих могут попытаться назвать всех учителей, работающих в их классе, причем ведущий каждый раз изменяет порядок называемых им предметов. В итоге в кабинете рядом с расписанием уроков вывешивается список учебных предметов с именами и отчествами учителей.

Занятие 5. Наш класс

Необходимые материалы: цветные карандаши.

Ход занятия

1. Слова ведущего (цель – повторение прошлого занятия). Ведущий, опираясь на вывешенные на стене «школьные правила», напоминает о том, как зовут разных учителей. Желательно проводить это повторение в режиме «вопрос-ответ» (необходимо спрашивать разных детей, а не только самых активных). Но ведь в школе есть не только учителя, но и одноклассники!

2. «Желаем всем хорошего настроения!» (цель – закрепление знания имен одноклассников). Ведущий называет какую-нибудь букву, а те, чье имя начинается с этой буквы, встают и на счет «три-четыре» хором говорят: «Желаем всем хорошего настроения!» Перед игрой детям можно напомнить о том, что имена бывают полные (Александр) и неполные (Саша). Задача ведущего – заранее сориентироваться в именах ребят, и называть буквы таким образом, чтобы каждый ребенок встал как минимум один раз.

3. «Самый умный» (цель – закрепление знаний об одноклассниках). Желающим предлагается назвать всех без исключения одноклассников по именам. Если забыл, как зовут, вежливо попроси напомнить, извинись. Необходимо настойчиво пресекать возможную вербальную агрессию.

4. «Если бы наш класс был лучшим зоопарком...» (цель – развитие сплоченности класса, рефлексии). По цепочке ребятам предлагается ответить на вопрос о сидящем впереди: «Если бы наш класс был зоопарком, кем бы стал...? Почему?» Затем на тот же самый вопрос предлагается ответить по отношению к самому себе. Важно помнить, что наш зоопарк «лучший», поэтому называть нужно только лучшие качества (и свои, и соседа). В своей тетради каждый рисует ответ на вопрос «Кем все-таки в этом зоопарке стану я?» Желающие могут прокомментировать свои рисунки.

Необходимо пресечение вербальной агрессии. Некоторым детям может понадобиться помощь в поиске собственных положительных качеств или качеств одноклассников.

5. Обобщение (цель - закрепление результатов). В заключении ведущий подчеркивает, что в классе собрались хорошие ребята, у которых, как выяснилось, очень много хороших качеств.

Занятие 6. Наша школа

Необходимые материалы: значки или грамоты «Знатоков школьной жизни».

Ход занятия

1. Вводное слово ведущего (цель – подготовка к завершению цикла занятий). Ведущий говорит о том, что сегодняшнее занятие – последнее. В режиме «вопрос-ответ» обсуждается, что разбиралось на этих занятиях, зачем эти занятия проводились. Кратко обобщаются полученные результаты, делается вывод о том, что все присутствующие стали «знатоками школьной жизни». Последний штрих – экскурсия по школе.

2. Экскурсия по школе (цель – ознакомление первоклассников со школьным пространством). Ведущий проводит первоклассников по различным помещениям школы (актовому залу, спортзалу и раздевалкам, кабинетам средней и старшей школы, канцелярии, кабинетам завуча и директора и т. д.), показывая, что и зачем там происходит. Интересным ходом может стать участие в этой экскурсии старшеклассников, которые могут показать, как работают приборы в кабинете физики, как забрасывается мяч в баскетбольную корзину и т. д.). В любом случае, подготовка такой экскурсии требует предварительной договоренности с «хозяевами» школьных помещений.

3. Вручение значков или грамот (цель - психологическое завершение занятий). Желательно, чтобы вручение проходило в торжественной обстановке, с музыкальным сопровождением. Каждого ребенка нужно похвалить за какой-нибудь вклад в проведение цикла занятий.

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Материалы для проведения адаптационных классных часов.

Занятие 2

Карточки.

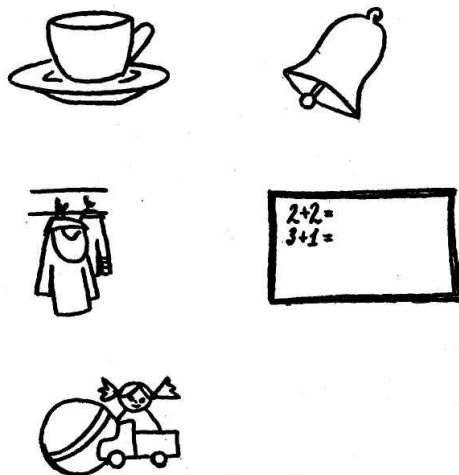


Рис. 5. Распорядок дня

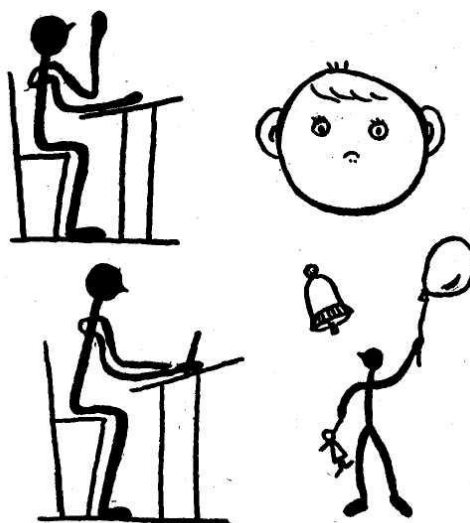


Рис. 6. Распорядок дня (продолжение)

Загадки.

До чего же скучно, братцы,

На чужой спине кататься!

Дал бы кто мне пару ног,

Чтобы сам я бегать мог,

Я б такой исполнил танец!

Да нельзя, я - школьный... (ранец)

Нарисует все, что хочешь, - И лужайку, и лесочек,

Домик, речку и шалаш. Что же это?... (карандаш)

Кулик невелик

Целой сотне велит:
То сядь да учись,
То встань, разойдись, (школьный звонок)
Хоть не прачка я, друзья, Старательно стираю я. (резинка)
Если ей работу дашь -
Зря трудился карандаш, (резинка)
Где носом проведет,
Там заметку кладет. (карандаш)
В снежном поле по дороге Мчится конь мой одноногий,
И на много-много лет Оставляет синий след. (ручка)
Говорит она беззвучно, Но понятно и нескучно.
Ты беседуй часто с ней - Станешь вчетверо умней. (книга)
Хоть и любят молодца,
А бьют-колотят без конца. (мяч)
В брюхе баня,
В носу решето,
На голове - пуговица,
Одна рука -
И та на спине. (чайник)
Рядом разные подружки, Но похожи друг на дружку.
Все они сидят друг в дружке, И всего одна игрушка. (матрешка)
Ускользает, как живое, Но не выпущу его я.
Белой пеной пенится, Руки мыть не ленится. (мыло)
Всегда шагаем мы вдвоем,
Похожие, как братья,
Мы за обедом - под столом,
А ночью - под кроватью. (ботинки)
Мойдодыру я родня. Отверни-ка ты меня,
И холодную водою Живо я тебя умою. (кран)
Умею прыгать и катиться, И если бросят - полечу.
Кругом смеющиеся лица: Все рады круглому... (мячу)
Для пяти мальчиков
Пять чуланчиков,
А выход один. (перчатка)

Занятие 3

Сказка.

В одной школе однажды случилось что-то невообразимое. Раньше это была обычная школа: там были уроки и перемены. На уроке все учились: внимательно слушали учителя, отвечали только тогда, когда их спрашивали, поднимали руку, прежде чем ответить на вопрос.

Но это жутко не понравилось злобной Дюдюке. Она очень не любила порядок и дисциплину. Да и в школу никогда не ходила: ни читать, ни писать не умела. Зато хорошо умела колдовать.

И вот однажды, подглядывая в окошко за тем, как хорошо на уроке чтения 1 «А» учит новые буквы, Дюдюка, не на шутку рассердившись, заколдовала всех первоклассников. И вдруг без всякого повода Петя прямо посреди урока начал играть в трансформеров. Прямо на парте! А Лена с Олей начали болтать, и даже не шепотом, в полный голос! А Виталик стал кидаться в расписание уроков мячиком! И все остальные ученики тоже стали вести себя просто возмутительно! Учителя никто не слушал...

Школьные правила

1. После звонка немедленно займи свое место в классе или кабинете. Сиди постоянно на закрепленном за тобою месте, содержи его в чистоте и порядке.
2. Приготовь все необходимое к уроку - учебник, тетрадь, дневник и др.
3. При входе учителя встань и молча поприветствуй его. Садись только после разрешения.
4. За столом сиди прямо, не разваливайся и не горбись. Внимательно слушай объяснения учителя и ответы товарищей.
5. При вызове к доске выходи отвечать с дневником. При ответе стой лицом к классу, держись прямо, отвечай громко и не спеша.
6. Если хочешь задать учителю вопрос или ответить, подними руку, не отрывая локтя от стола. После разрешения учителя встань и задай вопрос (ответь).
7. Во время опроса книги и тетради открывай только по требованию учителя.
8. Не поправляй вслух ответы товарища без указания учителя, не подсказывай.
9. Во время урока соблюдай чистоту и порядок, не сори, пиши только в тетрадях и на листках для черновиков. Не оставляй после себя в столе бумагу и мусор.
10. После звонка с урока не вскакивай с места, не кричи. Выходи из класса спокойно, только с разрешения учителя.

НОРМОКОНТРОЛЬ

ФИО Ряпосова Александра Александровна
Кафедра ИПИД
результаты проверки нормоконтроль пройден

Дата 30.11.17

Ответственный
нормоконтролер

Ряпосова
(подпись)

Ряпосова РВ
(ФИО)

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

о результатах проверки ВКР системой «Антиплагиат».

На основании контракта с ЗАО «Анти-Плагиат» № 3/5-17 от 09.03.2017 года
«Обеспечение доступа к информации системы автоматизированной проверки
текстов «Антиплагиат» проверена работа студента УрГПУ

ФИО Ряпосова Александра Александровна
института/факультета ИПИД получены следующие результаты:

Оригинальный текст составляет 58,12

Дата 28.11.17

Ответственный
подразделения Т.В. Никулина
(подпись)

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Уральский государственный педагогический университет»
Институт педагогики и психологии детства

ОТЗЫВ

руководителя выпускной квалификационной работы
«Условия снижения школьной тревожности у младших школьников»
студента *Ряпосовой Александры Александровны*,
обучающейся по ОПОП «Педагогическое образование»
профиль «Начальное образование» заочной формы обучения

Студент при подготовке выпускной квалификационной работы проявил готовность корректно формулировать и ставить задачи своей деятельности. В процессе выполнения квалификационной работы студентом были проанализированы теоретические источники, что позволило сделать обоснованные обобщения материала по теме исследования. Студент самостоятельно с применением целесообразно отобранного педагогического инструментария выполнил диагностику школьной тревожности и на основании полученных данных сформулировал и обосновал условия снижения школьной тревожности у детей младшего школьного возраста.

В процессе написания ВРК студент в полной мере проявил такие личностные качества, как заинтересованность, самостоятельность, ответственность, добросовестность, аккуратность. Ряпосова А.А. умеет рационально планировать время выполнения и соблюдать порядок этапов исследовательской работы. Написание ВКР выполнялось строго по графику, автор систематично консультировался с руководителем, учитывал все замечания и рекомендации. Показал высокий уровень работоспособности, прилежания.

Содержание ВКР хорошо систематизировано, в каждом параграфе присутствуют выводы, отражающие основные положения исследования. Все параграфы содержательно наполнены, материал подобран интересный, полностью раскрывающий тему исследования, выстроен логично, грамотно, с полным соблюдением этики цитирований. Выдержан научный стиль изложения. Представлены необходимые гистограммы, таблицы. Оформление списка литературы соответствует требованиям, количество источников является необходимым и достаточным для ВКР бакалавра. Автором самостоятельно и в полном объеме выполнена опытно-поисковая работа, которая имеет практическую значимость для учителей начальных классов и родителей учащихся.

В процессе работы над темой студент продемонстрировал умение делать самостоятельные обоснованные и достоверные умозаключения, умение анализировать и обобщать научную литературу профессиональной направленности. Заключение ВКР соотносено с задачами исследования и отражает основные итоги работы.

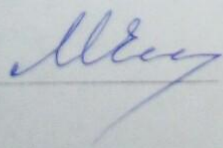
ОБЩЕЕ ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Выпускная квалификационная работа студента Ряпосовой Александры Александровны, соответствует требованиям, предъявляемым к квалификационной работе выпускника Института педагогики и психологии детства УрГПУ, и рекомендуется к защите.

Ф.И.О. руководителя ВКР
Должность
Кафедра
Уч. звание
Уч. степень

Емельянова Марина Николаевна
доцент
педагогики и психологии детства
доцент кафедры педагогики и психологии детства
канд. пед. наук

Подпись



Дата

11.16.17